UC-NRLF
B 2 872 269

SIGILLVM · VNIVERSITATIS · CALIFORNIENSIS
FIAT LVX
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS

CALIFORNIA

Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik

Herausgegeben von Professor Dr. W. Rein-Jena

1. Jahrg. 1917/18

(50. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik)

Inhalt

Heft 1 Oktober 1917

Abhandlungen:

Dr. Bruno Bauch, Professor a. d. Universität Jena, Über die philosophische Stellung der Pädagogik im Systeme der Wissenschaften.

Dr. Wilhelm Rein, Prof. a. d. Universität Jena, Ethik und Politik.

Dr. Max Maurenbrecher in Weimar, Luthers Thesen in ihrer Bedeutung für die Gegenwart.

Dr. August Graf v. Pestalozza, Gymnasialdirektor in Berlin-Halensee, Schlagwort, Begriff und Idee in den pädagogischen Reformbestrebungen.

Kleine Beiträge und Mitteilungen:

Dr. Joh. Volkelt, Geheimrat, Professor a. d. Universität Leipzig, Pädagogische „Einfühlung".

Dr. H. Merian-Genast, Professor in Weimar, Humanisten und Germanisten.

Dr. A. Sickinger, Stadtschulrat in Mannheim, Praktisches zum Arbeitsschulstreit.

Dr. G. Weiß, Privatdozent a. d. Universität in Jena, Herbart in neuerer Beurteilung.

Aug. E. Krohn, Lehrer in Hamburg, Bund für Reform des Religions-Unterrichts.

Buchbesprechungen:

Dr. P. Dietering, Direktor in Crimmitschau, Grundzüge des Unterrichtsverfahrens und das pädagogische Interesse von Dr. Max Schilling.

K. Kubbe, Lehrer in Magdeburg, Über Schul- und Schülerversuche zum menschenkundlichen Unterricht von G. Niemann.

Dr. A. Messer, Professor a. d. Universität in Gießen, Kritik der praktischen Vernunft von Leonard Nelson.

Osterwieck/Harz

Druck und Verlag von A. W. Zickfeldt

IV M.

Die „**Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik**“ (Verlag von A. W. Zickfeldt, Osterwieck/Harz) erscheint vom 1. Oktober 1917 ab als Fortsetzung des Jahrbuchs des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (begr. 1868 von T. Ziller, fortgeführt von Th. Voigt und W. Rein) jährlich in 4 Heften zum Preise von 5 Mark für den Jahrgang; Einzelhefte kosten 1 M. 50 Pf. Sie ist zu beziehen durch alle Buchhandlungen und Postanstalten. Briefe und Handschriften sind zu senden an den Herausgeber Univ.-Professor Dr. W. Rein in Jena, Kahlaischestr. Nr. 7, Bücher zur Besprechung an die Schriftleitung der „Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik“, Jena, Pädagogisches Universitäts-Seminar, Grietgasse 17 a.

Den Mitgliedern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik — Jahresbeitrag 4 Mark — wird die Zeitschrift satzungsgemäß kostenlos durch den Verein zugestellt. Anmeldungen nimmt der Vorsitzende — Univ.-Prof. Dr. Rein — entgegen.

Die Anzeigengebühr für die Vierteljahrsschrift beträgt 40 Pf. für die 2gespaltene Petitzeile, Beilagengebühr nach Übereinkunft. Alle auf den Anzeigenteil und auf den Versand der Zeitschrift bezüglichen Zuschriften und Geldsendungen sind an den Verlag von A. W. Zickfeldt in Osterwieck/Harz zu richten.

Mitteilung

an die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Im Vorwort zum letzten (49.) Jahrbuche hatte der Vorstand den Mitgliedern die Mitteilung zu machen, daß vom 50. Jahrbuche ab mit dem Wechsel des Verlages zugleich auch eine Veränderung in der Form seines Erscheinens geplant ist. Dort waren auch die Gründe auseinandergesetzt, die für dieses Vorgehen bestimmend waren.

Trotz der schwierigen äußeren Verhältnisse, die in der allgemeinen Zeitlage begründet liegen, ließ sich die Umwandlung des Jahrbuches in die neue Gestalt der „Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik“ in der beabsichtigten Weise durchführen. Das vorliegende Heft gibt davon Zeugnis.

Den Beweis wird es weiter wohl auch nach einer anderen Seite noch zu erbringen vermögen: Die Sache, die bisher durch die Arbeiten des Jahrbuches gefördert werden sollte, nämlich „der Fortbildung einer wissenschaftlichen Pädagogik zu dienen, die allein dem Banner der Wahrheit folgt“, bleibt auch fernerhin unverrückt dieselbe. Geändert hat sich nur die Form des Erscheinens, um den heutigen Bedürfnissen besser Rechnung tragen zu können. Was früher einmal im Jahr als Ganzes herauskam, soll nunmehr in 4 Teilen (Heften) erscheinen, ohne daß dadurch den Mitgliedern irgendwelche Mehrausgaben erstehen.

Wie das Jahrbuch wird auch dessen Fortführung, die „Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik“, den Mitgliedern kostenlos durch den Verein zugestellt werden und im neuen Kleide zu den alten Freunden hoffentlich recht viele neue gewinnen.

Jena, im September 1917.

I. A.:

Der Schriftführer
des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik
Dr. G. Weiß.

UNIV. OF CALIFORNIA

Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik

Herausgegeben von Professor Dr. W. Rein-Jena

1. Jahrgang 1917/18

50. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik,
begründet von Prof. Dr. Ziller,
fortgeführt von Prof. Dr. Vogt

Osterwieck/Harz 1918
Druck und Verlag von A. W. Zickfeldt

IV M

UNIV. OF
CALIFORNIA

L31
V4
v.1

Inhaltsverzeichnis

A. Abhandlungen:

Seite

Über die philosophische Stellung der Pädagogik im Systeme der Wissenschaften. Von Dr. Bruno Bauch, Professor an der Universität Jena 1
Ethik und Politik. Von Dr. Wilhelm Rein, Professor a. d. Universität Jena . . 12
Luthers Thesen in ihrer Bedeutung für die Gegenwart. Von Dr. Max Maurenbrecher in Weimar 20
Begriff und Idee in den pädagogischen Reformbestrebungen. Von Dr. August Graf von Pestalozza, Kgl. Realgymnasialdirektor in Berlin 29; 81
Von Thales bis Platon. Von Dr. Friedrich Falbrecht, Professor in Wien 90; 193; 252
Tuiskon Zillers Bedeutung für die Methodik des Volksschulunterrichts. Von Steinbrück, Schuldirektor in Rabenstein Sa. 95
Die Ergebnisse der Forschungen über die Kinderreligion. Von Dr. Fr. Niebergall, Professor a. d. Universität Heidelberg 116; 161
Neue Ziele und Wege innerhalb des deutschen Bildungswesens. Von Eberhard, Schulrat in Greiz 168
Die Kriegsreform des Religionslehrplans in den höheren Knabenschulen Preußens. Von Dr. A. Reukauf, Schulrat in Coburg. 185; 241
Der Aufstieg der Begabten und die Universitäten. Von Dr. Ernst Bernheim, Professor an der Universität in Greifswald 271

B. Kleine Beiträge und Mitteilungen:

Pädagogische „Einfühlung". Von Dr. Joh. Volkelt, Geheimrat, Professor a. d. Universität Leipzig 36
Humanisten und Germanisten. Von Dr. H. Merian-Genast, Professor in Weimar 43
Praktisches zum Arbeitsschulstreit. Von Dr. A. Sickinger, Geh. Hofrat, Stadtschulrat in Mannheim 48; 131
Herbart in neuerer Beurteilung. Von Dr. Georg Weiß, Privatdozent a. d. Universität Jena 54
Bund für Reform des Religions-Unterrichts. Von A. E. Krohn, Lehrer in Hamburg 62
Tuiskon Ziller. Von Dr. Wilhelm Rein, Professor a. d. Universität Jena . . . 122
Ein Beitrag zur Logik, Psychologie und Methodik des physikalischen Experimentes. Von Ernst Hopf in Hamburg 123
Pädagogische Lehrstühle in Preußen. Von Richard Eickhoff, Professor in Remscheid 141
Einige Bemerkungen zu der neuen Preußischen Prüfungsordnung für Kandidaten des höheren Lehramts. Von Dr. Wilhelm Rein, Professor a. d. Universität Jena 144
Zur Frage der Universitäts-Übungsschule. Von Dr. Georg Weiß, Privatdozent a. d. Universität Jena 148
Über das „ästhetische Urteil" bei Herbart. Von Dr. Max Frischeisen-Köhler, Professor a. d. Universität Halle a. S. 197
Die Bedeutung des Begriffs der Anschauung. Von Dr. Willy Moog in Giersheim bei Darmstadt 204
Luthers pädagogische Anschauungen im Lichte staatsbürgerlicher Erziehung der Gegenwart. Von Dr. E. Schott, Gymnasialrektor in Ulm a. D. 215
Über die menschliche Erkenntnis. Von Dr. Albert Esser in Düsseldorf 221
Didaktischer Materialismus und didaktischer Formalismus. Von Dr. H. Offe, Oberlehrer in Harburg a. E. 225

528001

Seite
Besondere Lehrstühle für Pädagogik und Herr Prof. Rehmke. Von Fr. Förster, Oberlyzeal-Direktor in Prenzlau 229
Zum 100. Todestag E. Chr. Trapps. Von Dr. Theodor Fritzsch in Rochlitz . . . 280
Pädagogischer Naturalismus. Ein Beitrag zur jüngsten Geschichte der Pädagogik. Von Dr. Ernst Hering in Erfurt 282
Die Verkürzung des Lateinunterrichts. Von Dr. Ernst Lotz in Roßleben a. U. . . 288
Zur Frage der Pädagogik auf der Universität. Von Dr. Jakob Wychgram, Schulrat in Lübeck 292
Zur Frage der Universitäts-Übungsschule. Von Dr. Georg Weiß, Privatdozent a. d. Universität Jena 293

C. Buchbesprechungen:

Schilling, Dr. M., Grundzüge des Unterrichtsverfahrens und das pädagogische Interesse. (Von Dr. P. Dietering in Crimmitschau i. S.) 64
Niemann, G., Über Schul- und Schülerversuche zum menschenkundlichen Unterricht. (Von K. Kubbe in Magdeburg.) 64
Nelson, L., Vorlesungen über die Grundlagen der Ethik. Erster Band: Kritik der praktischen Vernunft. (Von Dr. A. Messer in Gießen) 65; 152
v. Sallwürk, E. sen., Die deutsche Einheitsschule und ihre pädagogische Bedeutung. (Von Dr. H. Merian-Genast in Weimar) 157
Hofmann, B., Das Lebenswerk Prof. Dr. W. Reins. (Von Dr. Th. Fritzsch in Rochlitz i. Sa.) 159
Deutsche Abende, Acht Vorträge im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. (Von Dr. H. Merian-Genast in Weimar) 234
Zillig, P., Die innere Einheit aller Lehrenden. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 237
Gerkrath, E., Grundlinien der Ethik. (Von K. Kubbe in Magdeburg) 239
Gutberlet, Konstantin, Experimentelle Psychologie, mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik. (Von Dr. E. Stern in Straßburg i. Els.) 300
Franz, Erich, Politik und Moral. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 302
Lietz, Dr. H., Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 303
Bojunga, Dr. Kl., Deutschunterricht und Deutschkunde. (Von Dr. H. Merian-Genast in Weimar) 304
Sprengel, Johann Georg, Des deutschen Unterrichts Kampf um sein Recht. (Von Dr. H. Merian-Genast in Weimar) 305
Hönigswald, Dr. Richard, Über die Grundlagen der Pädagogik. (Von Prof. Dr. Bruno Bauch in Jena) 305
Moog, W., Kants Ansichten über Krieg u. Frieden. (Von Prof. Dr. Bruno Bauch in Jena) 307
Moog, W., Fichte über den Krieg. (Von Prof. Dr. Bruno Bauch in Jena) . . . 308
Rathenau, Walther, Von kommenden Dingen. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) 308
Krieck, Ernst, Die deutsche Staatsidee. (Von Prof. Dr. W. Rein in Jena) . . . 310

D. Verzeichnis der Mitarbeiter:

Bauch 1
Bernheim 271
Dietering 64
Eberhard 168
Eickhoff 141
Esser 221
Falbrecht 90; 193; 252
Förster 229
Frischeisen-Köhler 197
Fritzsch 159; 280
Hopf 123
Krohn 62
Kubbe 64; 239
Maurenbrecher 20
Merian-Genast 43; 157; 234; 304; 305
Messer 65; 152
Moog 204
Niebergall 116; 161
Osse 225
v. Pestalozza 29; 81
Rein 12; 122; 144; 237; 302; 303; 308; 310
Reukauf 185; 241
Schott 215
Sickinger 48; 131
Steinbrück 95
Stern 300
Volkelt 36
Weiß 54; 148; 203; 293
Wychgram 292

Abhandlungen

Über die philosophische Stellung der Pädagogik im Systeme der Wissenschaften

Von Bruno Bauch

Fichte hat einmal die enge Wechselbeziehung von Philosophie und Pädagogik dahin ausgesprochen, daß ohne die Pädagogik „die Philosophie nie ausgedehnte Verständlichkeit, viel weniger noch allgemeine Anwendbarkeit im Leben finden; sowie hinwiederum ohne die Philosophie die Erziehungskunst niemals zu vollständiger Klarheit in sich selbst gelangen kann." Daraus erklärt es sich, daß in der geschichtlichen Entwickelung beide Wissenschaftsgebiete eng miteinander verbunden erscheinen. Und in der neueren Zeit ist Herbart ja in der Tat nur der hervorstechendste Repräsentant dieser engen Verbindung. Daß er aber nicht der Einzige ist, der auf diese drang, ist hinlänglich bekannt. Man weiß, daß auch Kant der Pädagogik sein Interesse und seine Arbeit zugewandt und ihren Wert oft genug mit besonderem Nachdruck hervorgehoben hat, wie daß gerade im neueren Kantianismus nicht allein eine philosophische Fundierung der Grundbegriffe der Pädagogik durch Hönigswald unternommen worden ist, sondern auch ein durchgeführtes System der Pädagogik durch Natorp ausgebaut worden ist. Ebenso weiß man, daß Fichte, der ja selber einer der kraftvollsten Erzieher des deutschen Volkes gerade zur „Deutschheit" war, der Pädagogik eine gar nicht hoch genug zu bewertende Bedeutung zuerkannt hat. Schließlich genügt ein Blick auf die Praxis im Lehrplan unserer Universitäten, um zu erkennen, wie eng hier Philosophie und Pädagogik miteinander verbunden sind, sodaß Philosophen ebenso pädagogische, wie Pädagogen philosophische Disziplinen in ihren Lehrplan einbeziehen können, ja in manchen Lehrämtern und Lehraufträgen beide Gebiete geradezu vereint sind und die Staatsprüfung der Kandidaten für die Allgemeinbildung kurzweg auf „Philosophie und Pädagogik" eingestellt ist.

Aber in alledem scheint sich zunächst nur ein praktisches Bedürfnis auszusprechen. Selbst in den von Fichte hervorgehobenen Beziehungsmomenten der Klarheitsgewinnung der Pädagogik über sich selbst durch die Philosophie und der Verständlichmachung und Anwendbarkeit der Philosophie auf das Leben durch die Pädagogik findet zunächst nur dieser praktische Zusammenhang seinen Ausdruck. Wie ja genetisch in ihrer geschichtlichen Entwickelung auch die wissenschaftliche Erkenntnis zuletzt in den Bedürfnissen des Lebens wurzelt, so ist auch der Zusammenhang zwischen Philosophie und Pädagogik bisher nur unter den genetischen Gesichtspunkt der geschichtlich entwickelten Wissenschaftspraxis gestellt. Aber das ist nicht die einzige Art ihres Zusammenhanges. Wie die wissenschaftliche Er-

kenntnis überhaupt gegenüber den Bedürfnissen des praktischen Lebens einen Eigenwert besitzt, und wie dieser Eigenwert nur von dem primitiven Denken des positivistisch-relativistischen Pragmatismus verkannt werden kann, in seiner objektiven selbständigen Bedeutung aber auch immer klarer und tiefer vom subjektiven Bewußtsein ergriffen wird, je weiter dieses selber in seiner Kulturentwickelung fortschreitet, so tut sich neben dem praktischen, geschichtlich-chronologischen Zusammenhange zwischen Pädagogik und Philosophie auch ein innersachlich-logischer Zusammenhang auf. Und gerade Fichte und Herbart waren es, die auch auf diesen mit besonderer Energie bereits hingewiesen haben, so sehr beide sich auch über jenen mehr praktischen, geschichtlich-chronologischen im klaren waren.

Der innersachlich-logische Zusammenhang determiniert in letzter Linie philosophisch die ganze Stellung der Pädagogik im Systeme der Wissenschaften. Diese Stellung ist objektiv durch eine vielverschlungene Komplexion der Probleme bestimmt. Darauf beruht nicht nur die subjektive Schwierigkeit, diese Stellung zu charakterisieren, sondern vor allem auch die Schwierigkeit, die Fülle der Aufgaben der Pädagogik selber systematisch in Angriff zu nehmen. Schon Kant hat auf diese Schwierigkeit hingewiesen, und manchem weniger starken Geiste von heute erscheint sie so groß, daß er, sein subjektives Unvermögen dem objektiven Sachverhalte der Probleme unterschiebend, an der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik überhaupt zweifelt oder verzweifelt. Jener logisch-wissenschaftliche Zusammenhang soll hier wenigstens als sachlicher Problemzusammenhang aufgewiesen werden. Die Fortführung der Probleme zu ihren Lösungen ist Sache des Systems der Pädagogik. Dieses kann hier, auf wenigen Seiten, auch nicht einmal angedeutet werden. Denn wenn Kant erklärt: „Erziehung ist das größeste Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden", so bezeichnet er damit auch erst recht schon die ungeheure Schwierigkeit, die der Bearbeitung eines Systems der Pädagogik als eines Systems der Wissenschaft von der Erziehung in seinem ganzen Umfange erwachsen muß. Daß sie nicht im Rahmen einer kurzen Abhandlung bewältigt, ja auch nur in Angriff genommen werden kann, liegt auf der Hand.

Der die philosophische Stellung der Pädagogik im Systeme der Wissenschaften bestimmende Problemzusammenhang aber tut sich bereits vom Begriff der Pädagogik her auf; er eröffnet sich, genauer gesprochen, bereits davon aus, daß dieser Begriff ein Beziehungsbegriff ist. Schon, wo uns im griechischen Sprachgebrauch der Ausdruck „παιδαγωγη" begegnet, ist er als „παιδαγωγη ἐις" genauer bestimmt, ganz ebenso, wie wir im Deutschen die „Erziehung" gleich auch genauer als „Erziehung zu" verstehen lernen. Damit gibt die Sprache aber auch sogleich dem begrifflichen Sachverhalt einen präzisen Ausdruck: Alle Erziehung ist das Her-Ziehen des zu Erziehenden durch den Erzieher zu einem Erziehungsziele. Und in diesem Sinne ist die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung zugleich Wissenschaft von Erziehungszielen, wie auch vom Erziehen als dem Wechselverhältnis zwischen Erzieher und Zögling, das auf jene Erziehungsziele eingestellt und bezogen ist. Im Erziehen liegt das subjektive Tatsachenmoment,

in den Erziehungszielen das objektive Wertmoment, das in diesen immer schon vorausgesetzt sein muß, damit auch dem subjektiven Momente Richtung und Sinn innewohnen könne. In diesem Sinne durfte Fichte alles Erziehen als ein „Herauferziehen" verstehen. In demselben Sinne darf man, wie Windelband es tut, in Herbart den eigentlichen Begründer der Pädagogik als Wissenschaft und die „bleibende Bedeutung" von Herbarts eigener Pädagogik darin sehen, daß er bei seiner Einsicht in die Beziehung der Pädagogik zum Gesamtbestande der praktischen Philosophie einerseits und zur Psychologie andererseits die Pädagogik unabhängig macht von dem Wechsel der relativen tatsächlichen Erziehungsregeln und sie, dem Kantischen Fundamentalgedanken von der Möglichkeitsbegründung eine neue Bewährung und Anwendung gebend, orientiert an objektiven „Ideen", die die „Beurteilung" des tatsächlichen Erziehungslebens erst ermöglichen und es auch überhaupt erst möglich machen, dieses tatsächliche Erziehungsleben eben gerade als Erziehungsleben zu charakterisieren. Von ihnen aus gewinnt er auch die positive Beziehung zur Psychologie, und gerade durch sie ist er auch gleich dagegen gesichert, jene Beziehung schon psychologistisch-relativistisch zur Abhängigkeit und Unterordnung werden zu lassen. Wiederum mit Windelband kann man daher, im Hinblick auf die praktische Philosophie, Herbarts überragende Bedeutung auch schon für unser Problem, die Stellenbestimmung der Pädagogik „im System der von der Philosophie abhängigen Wissenschaften", darin sehen, daß er auch dafür „einen ganz neuen Weg einschlug, um die Kantische Forderung einer vollkommenen Selbständigkeit der Moralphilosophie und ihrer gänzlichen Unabhängigkeit sowohl von der Psychologie als auch von der Metaphysik mehr als irgend ein anderer zu verwirklichen".

Eingestellt sowohl auf Ziele und in ihnen, damit sie selbst von Bedeutung sein können, auf objektive „Ideen" oder Werte, wie auch auf die subjektiven Wirklichkeiten des Verhältnisses von Erzieher und Zögling, steht also die Pädagogik im Systeme der Wissenschaften mitten inne zwischen den Wertwissenschaften und den Seinswissenschaften und bildet zwischen ihnen ein logisch-methodologisches Band. Ihr Problem, die Erziehung, bezeichnet ein Sein, dem zugleich ein Sinn innewohnt, der ihm aber nur durch die Beziehung auf einen objektiven Wert zukommen kann. Weil nun jeder objektive Wert, sofern er sich als Forderung an Subjekte wendet, eben deren Hinziehen zu ihm verlangt, die Erziehung also eines Subjekts auf jeden objektiven Wert als Ziel mittelbar oder unmittelbar gerichtet sein kann, vermag sie sich eigentlich als Zentrum der gesamten Wertverwirklichung zu erweisen. Weder eine reine Wertwissenschaft, noch eine bloße Seinswissenschaft hat die Pädagogik darum, bereits ihrem Begriff und Problem nach eine Mittelstellung zwischen beiden, durch den Begriff der „Leistung" im Sinne Rickerts mit beiden verbunden, durch den „Sinn" der Erziehung ein „Mittelreich" zwischen ihnen darstellend. Wie die Erziehung, entweder ihre Ziele unmittelbar in objektive Werte setzend oder objektive Werte mittelbar durch ihre Ziele voraussetzend, die Werte in die Wirklichkeit hinein-, die Wirklichkeit zu den Werten hinaufzieht, so

fragt die Wissenschaft von der Erziehung nach den Möglichkeitsbedingungen der Bildung der Wirklichkeit nach Werten, der Wertgestaltung in Leben und Tat des Menschen[1]). Und erst von diesem Gesichtspunkte aus vermag man Kants Gedanken, daß die Erziehung nicht allein die größte, sondern auch die schwerste Aufgabe sei, die dem Menschen gestellt werden könne, in seiner ganzen Tiefe und in seiner von der Erziehung auf die Pädagogik übergreifenden Bedeutung zu verstehen. Darum ist in der Pädagogik als Wissenschaft der Mensch nicht allein wissenschaftstreibendes Subjekt. Das ist er in jeder Wissenschaft, auch in solchen Wissenschaften, die wie Logik, Mathematik usw. über alle vermenschlichende Beengung ihres Objektes durch den Menschen als wissenschaftstreibendes Subjekt, über jede subjektive Behaftung ihres Objekts methodisch hinausstreben. Der Pädagogik wird vielmehr das menschliche Subjekt selbst zum wissenschaftlichen Objekte, wie auch der Psychologie, Biologie, Soziologie und Anthropologie. Das sind darum auch die seinswissenschaftlichen Disziplinen, zu denen sich nach der seinswissenschaftlichen Seite überhaupt für die Pädagogik ein unmittelbarer Problemzusammenhang aufschließt, und die man vielleicht kurzweg unter dem Namen der „Anthropologie" zusammenfassen könnte, wenn man das Wort in dem umfassenden Sinne braucht, in dem etwa Lotze seinen „Mikrokosmos" als „Versuch einer Anthropologie" bezeichnet. Aber insofern der Mensch für die Pädagogik wissenschaftliches Objekt nie allein in seinem Sein, sondern immer auch in seiner Beziehung auf Ziele, eben auf die Ziele der Erziehung, damit aber auch auf Werte ist, eröffnet sich auch zugleich nach der wertwissenschaftlichen Seite ihr Problemzusammenhang mit den philosophischen Disziplinen als Wertwissenschaften. Von hier aus bestimmt sich also erst genauer, in welchem Sinne der Mensch wissenschaftliches Objekt der Pädagogik ist. Er ist es nicht im Sinne der Psychologie,

[1]) Auf diesen Charakter der Pädagogik finde ich auch in R. Hönigswalds „Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe" durch die Herausarbeitung des Momentes der „Geltungsrelation" (S. 42) und die Unterscheidung von „Bedeutung, Erleben und Erlebbarkeit" (S. 74) hingewiesen, sowie neuestens auch in seiner Abhandlung „Zur Theorie des Konzentrationsunterrichts" (Zeitschr. f. Phil. u. ph. Kr. 163, S. 207 ff). Auch glaube ich einen ähnlichen Gedanken, falls ich ihn recht verstehe, in der Abhandlung von M. Frischeisen-Köhler über „Philosophie und Pädagogik" (Kant-Studien XXII, 1. S. 27 ff.) sehen zu dürfen; auf welche Arbeit mich noch vor der Drucklegung meines Aufsatzes aufmerksam zu machen und sie mir in seinem Sonderabzuge, noch ehe mir das sie enthaltende Heft der „Kant-Studien" zugänglich war, zukommen zu lassen, Herr Professor Rein die Güte hatte. Frischeisen-Köhler nimmt hier auf das Wertmoment mit Bestimmtheit Bezug. Doch bin ich mir, wie ich gestehe, nicht ganz klar darüber, ob er es nicht in subjektive Vollkommenheiten des Seelenlebens im Sinne Diltheys und den „teleologischen Zusammenhang seiner Funktionen" verlegt. Das ist für die pädagogische Praxis ohne Frage ein durchaus berechtigter Gesichtspunkt. Für die Pädagogik als Wissenschaft ist jedenfalls aber außer dieser subjektiven Seite die Objektivität nicht allein der Werte als solcher, sondern auch der diese gerade mit dem Subjekte verbindenden Möglichkeitsbedingungen der Wertverwirklichung zu betonen. Im übrigen dürften unsere Unterschiede bereits durch Frischeisen-Köhlers eigenen Hinweis auf die „südwestdeutsche Philosophen-Schule" selbst schon gekennzeichnet sein, deren „Typus" für die pädagogische Theorie meine Ausführungen sich unschwer angliedern lassen werden.

Biologie usf., in so nahe Beziehungen auch diese Disziplinen nach der Subjektsseite mit der Pädagogik treten können, sondern im Sinne der objektiven Menschheit als des Inbegriffs aller objektiven Aufgaben der Wertgestaltung des Lebens nach seiner Bestimmung.

Dadurch ist die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung im voraus auch gegen eine Beengung sichergestellt, gegen die bereits Rousseau die Erziehung als solche zu schützen suchte, und der die Pädagogik anheimfallen müßte, wenn sie so gedacht würde, als sei die Aufgabe der Wissenschaft von der Erziehung bloß durch die Erziehung zur Wissenschaft charakterisiert, als handle es sich beim Problem der Erziehung für die Erziehungswissenschaft nur um Wissenschaftserziehung. Daß Erziehungswissenschaft und Wissenschaftserziehung nicht zusammenfallen, bedarf gewiß keiner besonderen Erörterung. Aber wie in der Geschichte tatsächlich mit der Wissenschaftserziehung die Erziehung selbst oft genug gleichgesetzt worden ist, so droht immerhin auch die Gleichsetzung der Erziehungswissenschaft schlechthin mit der Wissenschaft von einer ausschließlich wissenschaftlichen Erziehung. Einer solchen Verengung beugt von vornherein aber die Beziehung auf das Wertproblem schlechthin in seiner prinzipiellen Objektivität vor. Denn der Wert Wissenschaft ist nicht schon das Ganze der objektiven Wertsphäre überhaupt. Darin liegt der objektive Rechtsgrund für den soeben berührten Protest Rousseaus gegen die einseitig intellektualistische Erziehung. Rousseau war sich freilich des objektiven Rechtsgrundes seines von vornherein subjektiv gerichteten Protestes selbst keineswegs bewußt. Er ging ganz allein vom Subjekt aus und betonte nach dieser subjektiven Seite allerdings, wie Paul Hensel klar und treffend gezeigt hat, ganz richtig, daß der zu erziehende Mensch doch nicht bloß Intellekt sei; ja er sei nicht einmal bloß Seele, sondern auch leiblicher Natur, und in seelischer Beziehung sei er nicht bloß ein intellektuelles, sondern auch ein fühlendes und wollendes Wesen. Darum sei in der Erziehung der ganze Mensch in leiblicher, wie in seelischer Hinsicht, und unter psychologischen Gesichtspunkten nicht allein nach Seiten des Intellekts, sondern auch nach Seiten des Willens und des Gefühls zu bilden. So verdienstvoll diese Forderung Rousseaus ist, und eine so große Bedeutung sie in der Geschichte der Pädagogik gehabt hat und für die pädagogische Praxis noch hat und immer haben wird, so wenig dürfen wir in seinem „Darum" doch schon die eigentliche Rechtsbegründung seiner Forderung und damit in ihr eine grundlegende Bedeutung für die Einsicht in die Stellung der Pädagogik innerhalb des Systems der Wissenschaften sehen. Denn seine Forderung knüpft einzig und allein an die Tatsachenunterschiede der leiblich-seelischen Natur und ihren Zusammenhang zur Totalität des Menschen an. Das mag um so befremdlicher erscheinen, als Rousseaus Kardinalfrage ja das Kulturproblem war. Und doch erklärt es sich wiederum sehr einfach daraus, daß Rousseau das Kulturproblem selber, wie ebenfalls Paul Hensel unzweideutig gezeigt hat, infolge der eudämonistischen Beirrung nur unter den subjektivistischen Gesichtspunkt des Glückes zu rücken vermocht hat, also von der Stellung der objektiven Wertfrage noch weit entfernt war.

Immerhin werden wir diese Haltung Rousseaus dem Erziehungsproblem gegenüber um so eher verstehen können, je mehr wir bedenken, daß auch noch Kant, der Begründer der objektiven Wertlehre, selbst für die Gliederung des Systems der Philosophie von der Vermögenspsychologie des achtzehnten Jahrhunderts nicht unabhängig war und der überkommenen Einteilung der subjektiven „Vermögen" in Denken, Wollen und Fühlen einen nicht unwesentlichen Einfluß auf die Gliederung seines Systems einräumte. Daß freilich Kant nicht allein auf die Vermögenspsychologie, sondern erstmals auch bereits auf die Kulturwerte für die Gliederung seines Systems Bezug nahm, sollte nicht länger mehr verkannt werden. Deutlich geht das daraus hervor, daß in dieser Gliederung nicht allein Erkenntnislehre, Ethik und Ästhetik, sondern auch andere philosophische Disziplinen, wie Religionsphilosophie und Rechtsphilosophie, ihre Stelle haben, daß also die Gliederung des philosophischen Systems reicher ist, wie die der subjektiv bestimmten Vermögenspsychologie. Vom objektiven Wertgedanken aus aber läßt sich zum mindesten dem Proteste Rousseaus gegen die einseitige intellektualistische Erziehung noch nachträglich die Begründung und Rechtfertigung geben durch die Betonung, daß die Erkenntnis nicht der einzige Wert ist, daß objektive Werte auch die Kunst, die Religion, die Sittlichkeit, das Recht sind. Und in der Beziehung auf sie wird man auch der von Rousseau geforderten leiblichen Erziehung als einem sehr wichtigen und wesentlichen Mittelwerte ein volles Recht wahren können.

Vom objektiven Wertgedanken aus wird man vor allem auch Herbarts grundlegender Bedeutung für die Pädagogik gerecht werden können. Mag man im einzelnen für die Pädagogik ganz andere Wege anstreben können, als Herbart, hier liegt das in philosophischer Hinsicht prinzipiell Wichtige und Fundamentale der Leistung Herbarts und seiner Verdienste um die Pädagogik, das, trotz aller Bemühungen seiner Anhänger und Nachfolger, immer noch nicht genügend gewürdigt, von mancher Seite noch nicht einmal gesehen worden ist. Zum Teil hat das ja wohl in Herbarts Terminologie seine Ursache, die das freilich nur erklärt, aber nicht entschuldigt, geschweige denn rechtfertigt, wenn sie auch manchen Kampf gegen seine Lehre nicht selten als bloßen Wortstreit verstehen lehren kann. Durch die enge Beziehung, in die er die Pädagogik zur Ethik bringt, bezieht er jene, um in der Sprache des modernen an Kant anknüpfenden transzendentalen Idealismus zu reden, aber auch gleich auf die objektive Wert- und Geltungs-Sphäre überhaupt. Das wird um so offenbarer, als Herbart, so sehr er mit Kant einer Universalethik widerstrebt, doch auch, wie am deutlichsten unter seinen sittlichen Ideen die des Rechtes zeigen kann, über die Enge der Kantischen Ethik erfolgreich hinausstrebt. Mag die Zuordnung dessen, was Herbart allgemeine „Billigung" nennt, an das, was er allgemein Ästhetik nennt, auch wiederum zunächst anfechtbar erscheinen, so ist hier doch gleich zweierlei zu betonen. Erstens deckt sich, wie wohl jeder weiß, seine Bezeichnung „Ästhetik" keineswegs mit der Ästhetik in unserem, von Baumgarten eingeführten, in der Kritik der reinen Vernunft auch noch von Kant abgelehnten und erst in der Kritik der Urteilskraft angenommenen Sprachgebrauch.

Das geht schon daraus hervor, daß die Ästhetik in diesem Sinne nicht von Herbart selbst, sondern innerhalb des Herbartianismus erst von seinen Nachfolgern in Angriff genommen worden ist. Ihm ist vielmehr, und das ist das Zweite, worauf man achten muß, die Ästhetik soviel, wie allgemeine Billigungslehre, deren Sondergebiet bereits die Ethik ist. Das Bedeutundsvolle aber ist es, daß ihm die Billigung nicht in der subjektiven Sphäre des Billigungsaktes beschlossen bleibt, sondern kraft der Ideen auf einen objektiven Geltungsanspruch für Akt, wie Inhalt der Billigung hinzielt. Damit aber erhält die allgemeine Billigungslehre in Wahrheit ihr Korrelat in einer objektiven Wert-Lehre. Es ist hier nicht der Ort, nun gerade für die Ethik nachzuweisen, welche weitreichende Aussichten sich ihr von da aus eröffnen, so daß auch die hypothetischen Imperative, denen Kant ja als Grundsätzen und eben als Imperativen selbst die Objektivität und den objektiven praktischen Gesetzescharakter zu sichern unternahm, leider ohne im Verfolg seiner Ethik sein Beginnen auch hinlänglich durchzuführen, sich in ihrer ganzen Bedeutung verstehen lassen, die diese, ohne sie mit dem kategorischen Imperative auf gleiche Stufe zu rücken, doch auch durch das objektive Wertmoment in alle Wege von der bloßen Maxime scheidet, sodaß gerade die hypothetischen Imperative die Ethik nicht allein, wie der kategorische auch, gegen allen Subjektivismus, sondern auch gegen allen Formalismus sichern. Aber, sowenig wir das hier neben dem prinzipiellen Hinweis im einzelnen durchführen können, so ist für die Pädagogik doch die wichtige Folgerung ersichtlich, daß ihr gerade auf Grund der Herbartischen prinzipiellen Einstellung nicht allein aus dem Erkenntnisgebiete, sondern ebenso aus dem ethischen, dem künstlerischen, dem religiösen, dem rechtlichen, dem nationalen Wertgebiete Aufgaben erwachsen, die wir allgemein unter dem Namen der Geisteskultur zusammenfassen können. Daß diese nun nicht mehr in dem engen intellektualistischen Sinne verstanden werden darf, da in ihr ja die Aufgabe der intellektuellen Bildung nur eine unter anderen Aufgaben der Erziehung ist, das liegt jetzt ebenso auf der Hand, als es einleuchtet, wie wenig Herbart von dem noch immer und so gern gegen ihn erhobenen Vorwurfe des einseitigen Intellektualismus auf pädagogischem Gebiete getroffen wird; es müßte denn sein, daß man sein Bemühen, die Pädagogik streng wissenschaftlich zu fundieren, einfach als Intellektualismus ausgeben wollte. Dann müßte man freilich konsequenterweise alle strenge Wissenschaft zum Intellektualismus stempeln, auch die Wissenschaft von den praktischen Werten, die auf ihrem Gebiete ausdrücklich den Intellektualismus ablehnt. Man würde sich dann aber neben allen sachlichen Ungereimtheiten auch schon eines unerhörten Mißbrauchs der Terminologie schuldig machen. Aus dem richtig verstandenen allgemeinen Billigungsmomente und aus seiner richtig verstandenen Bezogenheit auf das allgemeine Wertmoment und die in ihm umfaßte Mannigfaltigkeit der Aufgaben wird man vielmehr umgekehrt gerade auch dem Rousseauschen Kampfe gegen die einseitig intellektualistische Bildung das Recht sichern können, dessen Rechtsgrund Rousseau selber noch nicht sah. Nicht in der Zufälligkeit der Mannigfaltigkeit des Subjektes

liegt dieser Rechtsgrund, sondern in der Notwendigkeit und Objektivität des Ganzen der übersubjektiven Werte. Auf diesem Ganzen gründet sich auch die mit der Forderung Rousseaus zwar inhaltlich zusammenfallende, in der prinzipiellen Begründung aber von dieser durchaus verschiedene, weil am kritischen Idealismus orientierte Forderung, die Schiller an alle Erziehung stellt, daß sie die „Totalität des Charakters" zu bilden habe. Da nach unserer ganzen Ausgangsstellung diese Bildung Wert und Wirklichkeit zur Wertverwirklichung verbindet, also weder fällt in das Reich der zeitlosen Werte allein, noch in die wertlose Zeitlichkeit allein, sondern in den Prozeß der Geschichte und Kultur als der werterfüllbaren Zeitlichkeit, und weil in aller Bildung die Wechselbeziehung von Individuen zur Gemeinschaft liegt, so trifft auf die Bildung und Erziehung überhaupt zu, was Fichte von der Universitätsbildung als dem eigentlichen Mittelpunkte aller Bildung ausführt, daß diese jedes Zeitalter dem folgenden Zeitalter zu übergeben habe, „damit auch dieses dieselbe vermehre und in dieser Vermehrung übergebe dem folgenden, und so fort bis an das Ende der Tage".

Unter den allgemeinen Kulturgesichtspunkt läßt sich nicht allein die Geisteskultur stellen. Wenn man heute soviel von „Körperkultur" redet, so mag man sich des objektiven Rechtes dieser Rede noch selten bewußt sein und sich oft genug mit bloßen Annehmlichkeits- und Nützlichkeitserwägungen behelfen; auch mit der bloßen Forderung des Kampfes gegen gewisse Verfallserscheinungen ist dieses Recht nicht erwiesen. Man bliebe auch dann im bloß Tatsächlichen stehen und hätte erst wieder nach dem Rechte dieses Kampfes zu fragen. Dennoch besteht dieses Recht. Denn als Mittel ihrer Realisierung läßt sich auch der Körper auf das Ganze des Systems objektiver Werte beziehen.

Es ist keine Frage, daß die Pädagogik, an diesem Ganzen objektiver Werte orientiert, für die Erziehung ungemein wichtige Folgerungen zu ziehen und weittragende Forderungen zu erheben hat. Wie sehr im Schulwesen die einseitige Wissenserziehung immer noch dominiert, ist bekannt genug. Wie verschieden auch sonst untereinander, so haben doch auf den damit verbundenen Mangel eines Zusammenhanges von Theorie und Praxis gerade in der Erziehung zu künftigen Erziehern übereinstimmend W. Rein und E. Spranger nachdrücklich hingewiesen. Und auch damit wieder zusammenhängend kommt die von Fichte und neuerdings wieder von Nietzsche mit besonderer Energie geforderte Willens- und Charakterbildung recht kurz weg. Wie kümmerlich es um die Erziehung zur Kunst bestellt ist, das hat Hermann Nohl sehr treffend an der Musik gekennzeichnet und außer mit vielen anderen konkreten Belegen mit dem Hinweis auf die Stellung der Musik an unseren Hochschulen illustriert, die fast alle für Literatur- und Kunstgeschichte, von denen aber nur die wenigsten für Musikforschung einen Lehrstuhl besitzen, und in deren Vorlesungsverzeichnissen der Universitäts-Musikdirektor immer noch neben dem Tanz- und Fechtmeister seinen Platz angewiesen erhält. So verkehrt diese Zusammenstellung sein mag, so braucht man mit der Hervorhebung dieser Verkehrtheit gewiß keine Geringschätzung der Leibesübungen zu ver-

binden. Ja, mit Rücksicht auf das, was wir soeben selbst über die „Körperkultur“ und ihre mittelbare Beziehung auf das Ganze des Systems objektiver Werte sagten, dürfte die Pädagogik gerade ihr künftig ein erhöhtes Interesse zuzuwenden haben. Vielleicht gibt der gegenwärtige Krieg Veranlassung, in der Militärpädagogik der Wissenschaft eine neue „pädagogische Provinz“ zu erobern, die sie theoretisch nicht allein als bloß maschinenmäßigen Drill verstehen, sondern gerade in Beziehung auf das Ganze der objektiven Werte und Aufgaben der Menschheit würdigen lehrt, und der sie in Gemäßheit solcher Würdigung praktisch mit manchem segensreichen Reformvorschlag zur Seite treten könnte.

In die Kultur geht das Dasein ein, soweit es auf objektive Werte beziehbar ist, wie die Natur, nach der Bestimmung Kants, „das Dasein ist, sofern es nach allgemeinen Gesetzen bestimmt ist“. Hält man diese Gesichtspunkte streng genug auseinander, so kann man der Bedeutung der seinswissenschaftlichen Disziplinen für die Pädagogik und deren Zusammenhang mit ihnen voll gerecht werden, ohne der Phantasterei zu verfallen, etwa vom biologischen Entwicklungsgedanken aus die Pädagogik als solche aufbauen zu wollen und damit die Biologie um ihren streng naturwissenschaftlichen Sinn durch eine „faule Teleologie“ zu bringen, die, um mit Kant zu reden, der „Tod aller Naturforschung“ wäre, und ohne die Pädagogik um ihre echte Teleologie zu bringen, ohne die sie nicht leben könnte. So werden für die Pädagogik nicht allein etwa die psychologischen „Intelligenzprüfungen“ ihre Fruchtbarkeit erweisen können. Vielmehr wird das ganze von Neumann besonders ausgebaute Gebiet der experimentellen Pädagogik hier seine Bedeutung gewinnen können. Aus dem Verhältnis von objektiven Werten und empirisch ermittelten Gesetzen der Entwickelung des tatsächlichen Seelenlebens menschlicher Subjekte lassen sich Bedingungen erzieherischer Wirksamkeit in dem Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling herausstellen, die geeignet sind, von vornherein dem unmethodischen Ungefähr in erzieherischen Maßnahmen Schranken zu setzen. Freilich wäre es verfehlt, nun für die praktische Erziehung das einzige und alles Heil von der „experimentellen Pädagogik“ zu erwarten. Ich habe hier nur positive logisch-theoretische Zusammenhänge aufzuweisen; und das Experiment bezeichnet als Induktionsfaktor eindeutig genug den logischen Problemzusammenhang nach der seinswissenschaftlichen Seite. Aber dieser positive Zusammenhang darf doch darüber nicht hinwegtäuschen, daß auch hier, um mit Rickert zu reden, „Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung“ vorliegen, die das Historische mit unabweislicher Strenge zieht. Man kann am Menschen eigentlich, genau genommen, nicht pädagogische Experimente, sondern immer nur psychologische Experimente zu pädagogischen Zwecken ausführen. Ebendarum kann man an ihm nicht experimentieren, wie an einem Kieselstein oder einem Granit- oder Porphyr-Stück. Ja, für die Physik kann es sogar gleichgültig sein, ob etwa mit der Fallmaschine Fallexperimente an irgendeinem Gewicht aus Eisen oder Messing, oder, wenn diese nicht zur Hand sind, an irgendeinem Gestein ausgeführt werden. Der Experimentalpädagoge kann aber nie in die glückliche Lage kommen, für seine

pädagogischen Zwecke, so einfache psychologische Verhältnisse in mathematisch restlos einsichtiger Form herzustellen, wie der Physiker, und wie dieser etwa Ermittelungen über Körper überhaupt, so nun seinerseits Ermittelungen über Seelen überhaupt für seine pädagogischen Zwecke anzustellen. Denn gerade mit Rücksicht auf diese weiß er von vornherein, daß er auch nicht einmal über Menschen überhaupt seine Untersuchungen anzustellen in der Lage ist, wie auch für ihn als Pädagogen gerade mit Rücksicht auf seine pädagogischen Zwecke das tierpsychologische Experiment einfach ausschaltet. So bedeutungsvoll das Tierexperiment für die Psychologie ist, daß es für die Pädagogik als Pädagogik nicht in Frage kommt, das bekundet bereits deren Unterschied gegen die wertunbezogene Seinswissenschaft. Und wenn wir auch von „Erziehung" der Tiere, etwa von einem gut oder schlecht gezogenen Hunde reden, so haben wir hier bloß eine Gleichheit im Worte, die nur einen Schwachkopf, mit dem auch der beste Pädagoge nichts anzufangen wüßte, den Unterschied in der Sache übersehen lassen könnte. Daß das psychologische Experiment für pädagogische Zwecke aber auch schon niemals auf Ermittelungen über den Menschen überhaupt abzielen kann, wie das ohne pädagogische Zwecke durchaus möglich ist, und wie der Naturforscher seine allgemeingesetzlichen Bestimmungen nicht allein über das Eisen überhaupt, den Kieselstein überhaupt, ja, wie beim Fall, der Schwere, dem Wurf, der Trägheit sogar vom Körper überhaupt ermittelt, das ist bereits ein entscheidendes Moment. Die wissenschaftliche Pädagogik hält es sich sofort gegenwärtig, daß es einen großen Unterschied für das Experiment in pädagogischer Hinsicht zu besagen hat, ob es an einem Deutschen, oder einem Japaner, oder einem Engländer, oder einem Senegalesen usf. ausgeführt wird. Freilich werden sich auch so noch immer Allgemeingesetzlichkeiten ermitteln lassen. Zwar sind das nicht mehr allgemeinmenschliche Gesetzlichkeiten, sondern Gesetzlichkeiten von Völkern und Rassen. Aber auch diese Gesetzlichkeiten werden, so sehr sie nach der rein seinswissenschaftlichen Seite hin in eine Linie zu stellen wären mit den allgemeinen rassebiologischen Gesetzlichkeiten der Naturforschung, etwa von Pferden-, Tauben-, Hühner- und Hunde-Rassen, doch, nach der wertwissenschaftlichen Seite hin, immer noch auf objektive Werte bezogen werden können. So werden sich z. B. hinsichtlich der Begabung gewisse allgemeingesetzliche Feststellungen induktiv ermitteln lassen, sei es für die wissenschaftliche, sei es für die künstlerische Begabung, und auf deren Sondergebieten etwa für die philosophische, die mathematische, die historische Begabung oder für die dichterische, die musikalische, die malerische Begabung. Und bei aller Differenzierung des Menschen in Völker und Rassen wird in jedem einzelnen Volke und jeder einzelnen Rasse, die ja den Individuen gegenüber selbst ein Allgemeines sind, auch eine allgemeingesetzliche Begabungsrichtung aufweisbar sein, durch die eben der allgemeine Volks- und Rassen-Charakter eben seine charakteristische Bestimmtheit erfährt. Dabei darf aber nicht übersehen werden, daß in alledem, denn auch die Begabung ist ja immer eine Begabung für ein bestimmtes Wertziel, nicht bloß eine Seinsdifferenzierung in ihrem bloßen Sein, sondern eben auch eine Differenzierung durch ein objektives

Wertziel, und damit eben auch nicht durch Natur allein, sondern auch durch Geschichte und Kultur liegt, in deren Sphäre so eben jedes Volk, ja in gewissem Sinne schon jede menschliche Rasse selbst bereits ihre besondere charakteristische Stelle hat. Weil die Begabung nicht loszulösen ist von einem bestimmten Ziele, von dem sie selbst erst ihre charakteristische Bedeutung empfängt, so daß sie in bezug auf dieses Ziel allein eine bestimmte Richtung hat, so ist sie auch nicht loszulösen von dem historischen Entwickelungsgange, den ein Volk oder eine Rasse in ihrer Sonderart und in ihrem einmaligen geschichtlichen Werden genommen haben. Immerhin bleibt die in der Geschichte sich ausprägende Sonderart eines Volkes oder einer Rasse zwar allen anderen Völkern und Rassen gegenüber besonders, ist aber doch dem Individuum gegenüber eben auch Art und so allgemein. Wenn sich darum von ihr als Art auch Allgemeingesetzliches ermitteln läßt, so trägt sie doch auch gerade in ihrer Ganzheit ein einmaliges von Umfang und Inhalt der jeweiligen Geschichts- und Kulturlage charakteristisch bestimmtes Gepräge. Noch sehr viel bestimmter wird dessen Bedeutung und damit noch viel deutlicher die Grenze der „experimentellen Pädagogik" an den Unterschieden kultureller Schichten und Gemeinschaftsbildungen innerhalb eines und ebendesselben Volkes oder einer und ebenderselben Rasse. Hier treffen wir auf Nebenursachen und Nebenwirkungen individueller Art, gegen die das Experiment sein Ursachssystem niemals isolieren kann und gegen die es dieses doch im gesetzeswissenschaftlichen Sinne müßte isolieren können, um noch zur Ermittelung der allgemeingesetzlichen Zusammenhänge, die ja auch hier freilich objektiv nicht fehlen, auch subjektiv fähig zu sein[1]). Denn diese allgemeinen Schichten und Gemeinschaftsbildungen sind von einer Art des Allgemeinen, von der, wie Rickert gezeigt hat, allein noch die Geschichte als von Allgemeinem reden kann, und sie sind darum in ihrer Art so individuell, wie das Individuum selbst in der seinigen. So hat auch jede Familie ihr schlechthin individuelles Gepräge, und um ein solches kann auch der ödeste Mechanismus keine Schule gänzlich bringen, mag er ihm auch noch so verhängnisvoll und gefährlich werden können.

Am Individuellen hat in der Tat das auf das Allgemeingesetzliche abzielende Experiment seine Grenze. Das ist für die pädagogische Praxis vor allem von weitreichender Bedeutung. Viel ist ja auch seit Rousseaus Tagen von „individueller Erziehung" die Rede; und heute ist diese Rede geradezu zum Schlagwort geworden. Leider freilich ist sie oft nicht mehr, als ein bloßes Schlagwort, mit dem sich nur die Bequemlichkeit eines halt-, grund- und bodenlosen Subjektivismus und Individualismus entweder schamhaft verkappt oder offen genug schamlos breit macht, der nicht besser und nicht sinnvoller ist, wie ein abstrakter Uniformismus in Sachen der Erziehung. Denn die Individualität in ihrer bloßen Tatsächlichkeit steht, wie alles bloß Tatsächliche, zunächst noch ganz jenseits von Wert und Unwert. Weil alles Tatsächliche individuell ist, so hat keines auch in seiner bloßen Individualität etwas

[1]) Diesen Gedanken finde ich auch von Frischeisen-Köhler hervorgehoben, mit dessen Würdigung der „experimentellen Pädagogik" ich ziemlich übereinzustimmen glaube.

vor dem anderen voraus, und es wäre, wenn diese Individualität allein etwas in Bezug auf Werthaftigkeit zu besagen hätte, alles gleich wertvoll, das aber hieße auch: gleich wertlos. Erst durch seine Beziehung auf objektive überindividuelle Werte tun sich für das Individuelle Wertunterschiede auf und kann dieses selber wertvoll werden. Durch diese Beziehung freilich erlangt die Individualität eine ganz eminente potentielle Bedeutung für die Wertgestaltung des konkreten lebendigen Lebens. Und mit Rücksicht darauf erwächst der Erziehung eine ebenso große, wie schwierige Aufgabe: den Zögling so zu bilden, daß die Totalität seiner individuellen Anlagen zu einer Entfaltung gelangt, auf Grund deren er das leistet, was gerade nur er allein kraft seiner individuellen Anlagen leisten kann, so daß er eine unersetzliche und unentbehrliche Bedeutung, sei es im Großen, sei es auch nur im Kleinen der allgemeinen Menschheitsgeschichte erlangt. In der Entfaltung der Totalität seiner individuellen Anlagen liegt auch erst das, was Schiller die „Totalität des Charakters" genannt hat. Denn er ist nichts anderes, als jene Einheit der Mannigfaltigkeit seiner individuellen Anlagen zu der sich stetig bildenden Ganzheit, die sich selbst mit unverrückbarer Notwendigkeit dem Ziele ihrer Bestimmung ununterbrochen entgegenführt, so daß der Charakter, wie Fichte den Sinn aller Erziehung und Bildung bestimmt, so eben zu bilden ist, daß er das, „was er will, für alle Ewigkeit will, und er kann in keinem möglichen Falle anders wollen, denn also, wie er eben will"; oder daß, wie Nietzsche, ganz in Übereinstimmung mit Fichte, fordert, die Bildung den Menschen „so fest und sicher hinzustellen habe, daß er als Ganzes gar nicht mehr aus seiner Bahn abgelenkt werden kann". Für dieses letzte und höchste Ziel der Erziehung, das immer eine „ewige Aufgabe" ist und bleiben muß, ist freilich, weil in letzter Linie gerade auch die konkretesten und individuellsten Bestimmungen in Frage stehen, die allgemeingesetzliche Regelung äußerst beschränkt. Hier ist die Grenze der wissenschaftlichen Pädagogik; das ist aber auch das A und O aller praktischen Erziehungskunst, die gerade die subjektive Individualität, zwar nicht um ihrer bloßen subjektiven und individuellen Wirklichkeit willen, sondern um ihrer Beziehbarkeit auf und Erziehbarkeit nach objektiven überindividuellen Werten willen, zu hüten und zu pflegen und in ihrer organischen Einheit lebendigen Lebens gegen einen mechanischen Uniformismus zu schützen hat, dem sie die Theorie leicht zu überantworten geneigt sein mag.

Ethik und Politik

Von W. Rein

Das alte Problem „Ethik und Politik"[1]) ist in den Tagen des großen Krieges mit erneuter Kraft erwacht. Die Frage: Gibt es eine politische Ethik oder eine ethische Politik wird eifrig erörtert. Alle Staatsmänner auf der Seite unserer

[1]) Ch. Garve, Abhandlung über die Verbindung der Moral mit der Politik. Breslau 1788.

Feinde, soweit sie sich hören ließen, stellten sich allen sichtbar auf die Plattform der Moral. In hohen Worten pflegten sie sich für Recht, Gerechtigkeit und Menschlichkeit zu begeistern. Ihre politischen Gedanken und Ziele hüllten sie in ein moralisches Gewand ein, um ihnen in der Welt größeren Nachdruck zu verschaffen. Der Geschichtsprofessor auf dem Präsidentenstuhl der Vereinigten Staaten mag als Schulbeispiel dafür dienen, wie man die Moral vor den Wagen der Politik spannen kann. Somit wäre die Frage, ob es eine politische Ethik gäbe, zu bejahen. Aber dieser Bejahung tritt sofort eine Verneinung entgegen, wenn es sich zeigt, daß den hohen Worten die Taten widersprechen, wenn offenbar wird, daß die feindliche Diplomatie einer doppelten Buchführung huldigt, daß sie anders redet, als handelt.

Angesichts dieser Tatsache war man zu dem Ergebnis genötigt, daß Ethik und Politik zwar in wortreichen Überschwenglichkeiten zusammengebunden werden können, daß sie aber in Wahrheit so weit auseinander klaffen, daß man annehmen muß, sie seien zwei scharf voneinander zu trennende Gebiete.

Dieser Standpunkt wird in der Tat von vielen Politikern mit ihrem Anhang geteilt. Man kann ihn wohl für den herrschenden ansehen.

Der moderne Mensch scheint im Durchschnitt, so sehr er sonst von der Idee des Monismus eingenommen sein mag, hierin einem naiven Dualismus zu huldigen, der an der Doppelmoral keinen Anstoß nimmt, wie sie durch die Trennung der Ethik von der Politik festgelegt wird. Die politischen Geschäfte, so heißt es allgemein, vertragen sich nicht mit der Moral. Sie sind ein Gebiet für sich. Die Ethik, welche dem einzelnen seine Tugend und seine Pflicht vorschreibt, ist für die Lenkung des Staates unbrauchbar. Für den einzelnen gilt das Prinzip der Selbsthingabe, für den Staat das der Selbstbehauptung. Der einzelne geht dahin, wenn seine Zeit abgelaufen ist, der Staat bleibt. Die Erhaltung des Staates rechtfertigt darum jedes Opfer und steht über jedem Gebot. Sittlichkeit ist für den Privatgebrauch notwendig, weil ohne sie die Gesellschaft zerfällt. Der Staat braucht auf sie keine Rücksicht zu nehmen; er hat niemand Rechenschaft zu geben. Er steht jenseits von Gut und Böse und hat sich nur nach dem Gebot der Selbsterhaltung zu richten. Er muß seinen eigenen Gesetzen folgen, wenn er bestehen will, und diese Gesetze beruhen auf der Macht.

Damit wird die Möglichkeit einer einheitlichen Auffassung sittlichen und politischen Lebens aufgegeben. Das Gewissen, die Instanz, welche über gut und böse urteilt, wird auf das Privatleben beschränkt. Für das Staatsleben sind in erster Linie Klugheit, Durchtriebenheit, Schlauheit, Rücksichtslosigkeit schätzenswerte Eigenschaften. Die Ethik fordert die Überwindung des Egoismus, während die Politik auf seine Kräftigung ausgeht. Im Völkerverkehr heißt es einen gesunden Egoismus pflegen, Macht durchdrücken, keiner Sentimentalität nachgeben, weil sie die Politik verdirbt. Wer im Völkerstreit der Ethik die Führung zuweist, gerät unzweifelhaft unter die Räder. Der nationale Egoismus ist in der Politik ein Pflichtgebot. In der Weltgeschichte haben immer nur die Völker eine

herrschende Rolle gespielt, bei denen harte politische Selbstsucht die Führung besaß. Man denke an Rom und England. Dagegen hat das Weltbürgertum, das dem Deutschen im Blut liegt, ihm manchen schlimmen Streich gespielt, wenn auch der weltbürgerliche Sinn des Deutschen eine herrliche Mitgift der Vorsehung für die Entwicklung unseres geistigen und künstlerischen Lebens ist. Er gab uns die Fähigkeit, die Kulturen der halben Welt in uns aufzunehmen und zu verarbeiten, aber für die Politik war dieser Weltbürgersinn schlechthin ein Übel. Er war ein Unterbinder der nationalen Kraft, er hinderte uns, den harten Egoismus zu entwickeln, den die Politik verlangt.

So liegen die Gegensätze scharf auf der Hand. Im Privatleben wird die Überwindung des Egoismus von der Ethik gefordert; für das Völkerleben verlangt die Politik die Entwicklung des Egoismus, d. h. der einzelne soll in seinem Familien- und Geschäftsleben den Geboten des Altruismus folgen; als Politiker soll er harter, unbeugsamer Egoist sein.

Ist eine Versöhnung dieser Gegensätze möglich? Hat Treitschke vielleicht daran gedacht, wenn er sagt: „Die Moral muß politischer werden, wenn die Politik moralischer werden soll"? (Politik, I, 3.) Wenn darin der Gedanke liegt, daß die Moral Zugeständnisse an die Politik machen müßte, um die gegenüberstehenden Gegner auf der gleichen Linie zu vereinigen, so ist nur die Frage, ob die Moral solche Zugeständnisse machen könne, ohne ihr Wesen und damit sich selbst aufzugeben. Hören wir daher, was die Ethik hierüber zu sagen hat.

Sie wirft zunächst die Frage auf: Gelten die sittlichen Gesetze ausnahmslos, oder sind Ausnahmen gestattet? Unser sittliches Bewußtsein gibt die Antwort, daß die sittlichen Normen allgemein verpflichtend sind. Sie erstrecken sich ohne Ausnahme auf das Gesamtgebiet menschlichen Handelns. Es wird dies zwar mehrfach bestritten, besteht aber doch zu Recht, falls man nur die Stimme des Gewissens, die den inneren Urteilsspruch verkündet, nicht zurückdrängt. So ist behauptet worden, daß die wirtschaftlichen Dinge nichts mit Moral zu tun, sondern ihren eigenen Gesetzen zu folgen hätten. Aber das ethische Bewußtsein hat dem widersprochen und gesagt, daß das wirtschaftliche Handeln den absoluten Werturteilen genau so unterliege, wie alles andere menschliche Handeln. Es können keine künstlichen Schranken innerhalb der Sphäre menschlicher Betätigung hinsichtlich ihrer letzten Wertung aufgerichtet werden. So wenig das wirtschaftliche Handeln als eine Domäne, die ihre eigenen Werturteile entwickelt und verwaltet, angesehen werden kann, ebensowenig das politische Tun. Auch dieses kann sich der sittlichen Beurteilung nicht entziehen. Schon Fichte hatte darauf hingewiesen: „Absichtliche Täuschung durch unwahre Rede gilt ausnahmslos als Unrecht." Wie oft ist unser sittliches Bewußtsein durch die Reden und die Handlungen unserer Feinde aufs tiefste verletzt worden, weil sie im Widerspruch standen zu den Forderungen einer Sittenlehre, wie sie in der Lehre Jesu uns naheliegt. Wer ihre Forderungen für recht hält, die jeder in seinem Gewissen tagtäglich bestätigt findet, muß ihre Durchsetzung für

alle Lebensverhältnisse als ganz selbstverständlich betrachten. Oder sollte das Verhalten von Volk zu Volk jenseits von gut und böse verbleiben? Soll hier die Frage nach Recht und Unrecht, nach Schuld und Unschuld sinnlos sein? Das Ideal der Persönlichkeit, wie es der Ethik vorschwebt, ist das der Geschlossenheit, der inneren Folgerichtigkeit und Wahrheit. Wenn die Persönlichkeit aber bald den Maximen der Sittlichkeit, bald denen der Klugheit folgt, so erscheint sie innerlich gespalten. Damit gibt sie sich selbst auf und verzichtet auf eine einheitliche, charaktervolle Lebensauffassung. Der Staatsmann unterliegt selbstverständlich derselben Beurteilung. Für ihn gilt in gleicher Weise wie für jeden das Wort Goethes: „Wenn ich nicht mehr sittlich handeln kann, höre ich auf Mensch zu sein". Die Privatethik wurzelt im sittlichen Bewußtsein, und genau so die politische Ethik. Letztere kann sich von dieser Wurzel nicht trennen, ohne sich selbst aufzugeben.

Somit triumphiert die Ethik über die Politik. Sie kann es, weil sie einer transzendenten Sphäre entstammt und mit dem Gepräge des Ideals umkleidet ist. Aber dieser Triumph ist nur scheinbar. Denn wenn es schon schwer ist, ja beinahe übermenschlich, Ideal und Wirklichkeit im Leben des einzelnen in Übereinstimmung zu setzen, so wachsen die Schwierigkeiten ins Unermeßliche, sobald es sich um das Leben der Völker und ihr Verhalten zueinander dreht. Hier droht der Riß zwischen Ideal und Wirklichkeit zu einer unüberbrückbaren Kluft zu werden. Denn die praktische Politik gehört zur Sphäre des Relativen, zu dem Gebiete der Konzessionen und Kompromisse. Ihre Entschließungen gehen aus anderen Rücksichten hervor, als der Beziehung auf das ethische Ideal. Die Unvollkommenheit unseres Lebens zeigt sich darin in greifbarer Weise. Man findet sich damit ab, indem man sich immer vergegenwärtigt, daß es eben nur Vorläufigkeiten, Unvollkommenheiten seien, die wir hinnehmen müssen. Jenseits aller zeitlichen Notwendigkeiten bleibt aber dabei immer die Sehnsucht bestehen nach dem Besseren, das kommen soll, nach der Verwirklichung absoluter Ziele des Gemeinschaftslebens.

Dabei muß man sich beruhigen, sagt man. Die oberste Aufgabe des Staates ist und bleibt Selbstbehauptung, welche Selbstverleugnung ausschließt. Darin liegt der Unterschied der Ethik für den einzelnen und für den Staat. Der einzelne kann sein Ideal in der leidenden Tugend sehen, im Nachgeben, in dem Sichaufopfern für das Gemeinwohl. Der Staat würde bei der leidenden Tugend schlecht bestehen. Er braucht handelnde, rücksichtslose Kraft. Denn mit dem Staat kommt der Kampf und im Kampf entscheidet der Erfolg, der dem Starken zufällt. Der Starke ist aber nicht zugleich der sittlich Gute. Ja letzterer wird dem ersteren oft nachstehen, weil seine Grundsätze ihm verbieten, in rücksichtsloser Weise Mittel anzuwenden, die zum raschen Erfolg führen. Die Füße des Starken sind durch solche Rücksichten nicht gebunden. Deshalb wird er im Völkerleben hochkommen, wie das Beispiel Englands beweist. Die Geschichte Englands bietet das Bild einer von sittlichen Grundsätzen weit abstehenden Staatsentwicklung von kleinen Anfängen an bis zur Ausbildung des Imperialismus.

herrschende Rolle gespielt, bei denen harte politische Selbstsucht die Führung besaß. Man denke an Rom und England. Dagegen hat das Weltbürgertum, das dem Deutschen im Blut liegt, ihm manchen schlimmen Streich gespielt, wenn auch der weltbürgerliche Sinn des Deutschen eine herrliche Mitgift der Vorsehung für die Entwicklung unseres geistigen und künstlerischen Lebens ist. Er gab uns die Fähigkeit, die Kulturen der halben Welt in uns aufzunehmen und zu verarbeiten, aber für die Politik war dieser Weltbürgersinn schlechthin ein Übel. Er war ein Unterbinder der nationalen Kraft, er hinderte uns, den harten Egoismus zu entwickeln, den die Politik verlangt.

So liegen die Gegensätze scharf auf der Hand. Im Privatleben wird die Überwindung des Egoismus von der Ethik gefordert; für das Völkerleben verlangt die Politik die Entwicklung des Egoismus, d. h. der einzelne soll in seinem Familien- und Geschäftsleben den Geboten des Altruismus folgen; als Politiker soll er harter, unbeugsamer Egoist sein.

Ist eine Versöhnung dieser Gegensätze möglich? Hat Treitschke vielleicht daran gedacht, wenn er sagt: „Die Moral muß politischer werden, wenn die Politik moralischer werden soll"? (Politik, I, 3.) Wenn darin der Gedanke liegt, daß die Moral Zugeständnisse an die Politik machen müßte, um die gegenüberstehenden Gegner auf der gleichen Linie zu vereinigen, so ist nur die Frage, ob die Moral solche Zugeständnisse machen könne, ohne ihr Wesen und damit sich selbst aufzugeben. Hören wir daher, was die Ethik hierüber zu sagen hat.

Sie wirft zunächst die Frage auf: Gelten die sittlichen Gesetze ausnahmslos, oder sind Ausnahmen gestattet? Unser sittliches Bewußtsein gibt die Antwort, daß die sittlichen Normen allgemein verpflichtend sind. Sie erstrecken sich ohne Ausnahme auf das Gesamtgebiet menschlichen Handelns. Es wird dies zwar mehrfach bestritten, besteht aber doch zu Recht, falls man nur die Stimme des Gewissens, die den inneren Urteilsspruch verkündet, nicht zurückdrängt. So ist behauptet worden, daß die wirtschaftlichen Dinge nichts mit Moral zu tun, sondern ihren eigenen Gesetzen zu folgen hätten. Aber das ethische Bewußtsein hat dem widersprochen und gesagt, daß das wirtschaftliche Handeln den absoluten Werturteilen genau so unterliege, wie alles andere menschliche Handeln. Es können keine künstlichen Schranken innerhalb der Sphäre menschlicher Betätigung hinsichtlich ihrer letzten Wertung aufgerichtet werden. So wenig das wirtschaftliche Handeln als eine Domäne, die ihre eigenen Werturteile entwickelt und verwaltet, angesehen werden kann, ebensowenig das politische Tun. Auch dieses kann sich der sittlichen Beurteilung nicht entziehen. Schon Fichte hatte darauf hingewiesen: „Absichtliche Täuschung durch unwahre Rede gilt ausnahmslos als Unrecht." Wie oft ist unser sittliches Bewußtsein durch die Reden und die Handlungen unserer Feinde aufs tiefste verletzt worden, weil sie im Widerspruch standen zu den Forderungen einer Sittenlehre, wie sie in der Lehre Jesu uns naheliegt. Wer ihre Forderungen für recht hält, die jeder in seinem Gewissen tagtäglich bestätigt findet, muß ihre Durchsetzung für

alle Lebensverhältnisse als ganz selbstverständlich betrachten. Oder sollte das Verhalten von Volk zu Volk jenseits von gut und böse verbleiben? Soll hier die Frage nach Recht und Unrecht, nach Schuld und Unschuld sinnlos sein? Das Ideal der Persönlichkeit, wie es der Ethik vorschwebt, ist das der Geschlossenheit, der inneren Folgerichtigkeit und Wahrheit. Wenn die Persönlichkeit aber bald den Maximen der Sittlichkeit, bald denen der Klugheit folgt, so erscheint sie innerlich gespalten. Damit gibt sie sich selbst auf und verzichtet auf eine einheitliche, charaktervolle Lebensauffassung. Der Staatsmann unterliegt selbstverständlich derselben Beurteilung. Für ihn gilt in gleicher Weise wie für jeden das Wort Goethes: „Wenn ich nicht mehr sittlich handeln kann, höre ich auf Mensch zu sein". Die Privatethik wurzelt im sittlichen Bewußtsein, und genau so die politische Ethik. Letztere kann sich von dieser Wurzel nicht trennen, ohne sich selbst aufzugeben.

Somit triumphiert die Ethik über die Politik. Sie kann es, weil sie einer transzendenten Sphäre entstammt und mit dem Gepräge des Ideals umkleidet ist. Aber dieser Triumph ist nur scheinbar. Denn wenn es schon schwer ist, ja beinahe übermenschlich, Ideal und Wirklichkeit im Leben des einzelnen in Übereinstimmung zu setzen, so wachsen die Schwierigkeiten ins Unermeßliche, sobald es sich um das Leben der Völker und ihr Verhalten zueinander dreht. Hier droht der Riß zwischen Ideal und Wirklichkeit zu einer unüberbrückbaren Kluft zu werden. Denn die praktische Politik gehört zur Sphäre des Relativen, zu dem Gebiete der Konzessionen und Kompromisse. Ihre Entschließungen gehen aus anderen Rücksichten hervor, als der Beziehung auf das ethische Ideal. Die Unvollkommenheit unseres Lebens zeigt sich darin in greifbarer Weise. Man findet sich damit ab, indem man sich immer vergegenwärtigt, daß es eben nur Vorläufigkeiten, Unvollkommenheiten seien, die wir hinnehmen müssen. Jenseits aller zeitlichen Notwendigkeiten bleibt aber dabei immer die Sehnsucht bestehen nach dem Besseren, das kommen soll, nach der Verwirklichung absoluter Ziele des Gemeinschaftslebens.

Dabei muß man sich beruhigen, sagt man. Die oberste Aufgabe des Staates ist und bleibt Selbstbehauptung, welche Selbstverleugnung ausschließt. Darin liegt der Unterschied der Ethik für den einzelnen und für den Staat. Der einzelne kann sein Ideal in der leidenden Tugend sehen, im Nachgeben, in dem Sichaufopfern für das Gemeinwohl. Der Staat würde bei der leidenden Tugend schlecht bestehen. Er braucht handelnde, rücksichtslose Kraft. Denn mit dem Staat kommt der Kampf und im Kampf entscheidet der Erfolg, der dem Starken zufällt. Der Starke ist aber nicht zugleich der sittlich Gute. Ja letzterer wird dem ersteren oft nachstehen, weil seine Grundsätze ihm verbieten, in rücksichtsloser Weise Mittel anzuwenden, die zum raschen Erfolg führen. Die Füße des Starken sind durch solche Rücksichten nicht gebunden. Deshalb wird er im Völkerleben hochkommen, wie das Beispiel Englands beweist. Die Geschichte Englands bietet das Bild einer von sittlichen Grundsätzen weit abstehenden Staatsentwicklung von kleinen Anfängen an bis zur Ausbildung des Imperialismus.

Darf Deutschland diesem Beispiel folgen und die Zweiseelentheorie für das Normale ansehen? Es gibt Politiker, die diese Frage im bejahenden Sinn beantworten. Es gibt aber auch Ethiker, die nach einer anderen Lösung streben, weil sie von dem Ideal der einheitlichen, in sich geschlossenen und konsequenten Lebens- und Weltauffassung nicht lassen können. Die innere Gespaltenheit wird ihnen zur Qual. Sie müßen nach einem Ausgleich suchen. Wie soll dieser Ausgleich erfolgen? Es sind verschiedene Wege denkbar.

Der Politiker v. Bülow hat die Gewissensfrage so zu lösen versucht: „Kultur und Politik stehen einander nicht, wie das häufig gerade in geistig hochstehenden Kreisen angenommen wird, als fremde oder gar als feindliche Lebensmächte gegenüber. Jede Politik muß vielmehr kulturelle Ziele haben, und alle Kultur zeigt wieder die Tendenz, sich im nationalen Staat zu verwirklichen. Auch unsere Ostmarkenpolitik würde vergeblich sein, wenn nicht die werbende Kraft unserer nationalen Kultur hinter ihr stände." Diesen Ausführungen liegt die Auffassung zugrunde, daß die Maßnahmen der Politik gerechtfertigt sind, sobald sie im Interesse der Verbreitung einer höheren Kultur unternommen werden. Diese Begründung hörte man z. B. aus England bei Gelegenheit der Unterdrückung der Buren-Republiken in Süd-Afrika. Auf ihren wahren Sinn zurückgeführt bedeutet sie aber nichts anderes als „Macht geht vor Recht". Der Kulturgedanke erscheint nur als ein Vorwand zur Beruhigung der Gewissen, die sich gegen eine solche Art Moral wenden. Dadurch kann die Kluft zwischen Ethik und Politik nicht beseitigt werden.

Ihre Vereinigung scheint von den Pazifisten erreicht zu sein. Sie behaupten wenigstens, daß bei ihnen die Verbindung von Ethik und Politik vollzogen sei, und zwar dadurch, daß die Politik den Krieg verwerfen müßte und prinzipiell für den Frieden einzutreten habe. Sie verurteilen alle Vergewaltigung der Schwächeren. Sie erkennen Recht und Gerechtigkeit an nicht nur für die Volksgenossen, sondern für alle, die Menschenantlitz tragen. Die natürliche Entwicklung strebe allenthalben zu einem Zusammenschluß der Kräfte zu höheren Einheiten. Ihr Ziel sei darauf gerichtet, diese natürliche Entwicklung zu beschleunigen, den Prozeß der Organisation, den die Menschheit von den primitiven, einander stets bekriegenden Horden bis zu den gewaltigen Staatenbildungen der Gegenwart zurückgelegt hat, durch eine allumfassende Organisation zum Abschluß zu bringen.

Diese Organisation schwebte Kant als letztes Idealziel vor Augen, als er seine Abhandlung vom ewigen Frieden schrieb. In dem künftigen Völkerrecht würde die Einheit von Ethik und Politik vollzogen sein. Ja, die Politik könnte sich vollständig zurückziehen und der Ethik allein das Feld überlassen[1]).

Wann wird die Menschheit dieses Ziel erreichen? „Der Krieg ist ein Naturgesetz, sagte Bismarck; er ist der Kampf ums Dasein in allgemeiner Form, und solange die Menschen keine Engel sind, wird er nicht aufhören." Er hat damit

[1]) Th. Ziehen, Der Krieg und die Gedanken der Philosophen und Dichter vom ewigen Frieden. Leipzig, Barth, 1916.

die Ansicht von Tausenden ausgesprochen, die der Ethik in diesem Zwiespalt nur die Rolle zuschieben, die Formen, in denen der Krieg sich abspielt, zu mildern. Man hatte ja bereits diese Formen in bestimmte internationale Vorschriften gegossen, welche zu den Grundlagen des Völkerrechts gehörten. Der gewaltige Krieg hat aber nur zu schnell mit ihnen aufgeräumt und nur weniges übrig gelassen. Kants Forderung: „Die wahre Politik kann keinen Schritt tun, ohne vorher der Moral gehuldigt zu haben", hat keinen Platz unter den Völkern, die sich gegenseitig zerfleischen.

Daß innerhalb der theologischen Kreise der Konflikt zwischen Ethik und Politik besonders tief empfunden wird, ist erklärlich. Die sittlichen Forderungen der Bergpredigt scheinen unvereinbar zu sein mit den politischen Verhältnissen. Man sucht darüber hinweg zu helfen, daß man annimmt, die Bergpredigt gebe nur darüber Aufschluß, wie man seine Seele und die seiner Brüder retten könne. Sie behandle nur die sittlichen Verpflichtungen von Seele zu Seele und zu unserem Herrgott. Wir aber hätten eine ganz andere Stellung zum Staat, als Jesus sie hatte und haben konnte. Wir betrachteten den Staat als eine von Gott herangebildete Größe und müßten daher alle Kräfte für ihn einsetzen. Dadurch, daß wir die Bergpredigt nicht auch als ein Gesetz für Gesellschaft und Staat anerkennen, werde sie nicht herabgesetzt. Aber schließlich bleibe für uns nur eine Lösung in einer höheren Welt.

Der Zwiespalt wird also hier so zu überwinden versucht, daß zwar in der christlichen Ideenwelt etwas Großes und Unverlierbares erblickt wird, daß wir sie aber nach unseren Verhältnissen formen müßten. Demnach gehören Kampf und Opfer für Ehre und Freiheit des Vaterlandes ebenfalls zu den sittlichen Forderungen, wenn auch in der Tiefe der Seele jener Unterton schwingt, der in den höchsten Idealen verankert ist und allen machtpolitischen und nationalistischen Gedankengängen widerspricht.

So bleibt es dabei, daß wir an zwei Wahrheitsgebieten, die einander ausschließen, aber jedes für sich von zwingender Überzeugungskraft ist, schwer zu tragen haben. Darin liegt ein Stück von der Tragik des Menschenlebens. Aber indem wir anerkennen, daß ein für uns unvermeidlicher Zwiespalt vorliegt, fühlen wir uns doch der inneren Einheit wegen fortwährend genötigt, eine einheitliche Anschauung zu gewinnen und den Versuch einer Lösung der Dissonanz zu versuchen. Allerdings fällt die Möglichkeit einer Versöhnung für den fort, der nur den Abstand zwischen Ideal und Wirklichkeit sieht und ihn als etwas Unvermeidliches ruhig hinnimmt. Er wird von vornherein die Anwendung der Ethik auf die Politik abweisen, weil er diese Welt nur für einen Tummelplatz sich befehdender Individuen und Völker hält. Mag man sich den Abstand der beiden Welten noch so groß denken, so darf dies doch weder die Kraft der Überzeugung von der Hoheit des ethischen Ideals beeinträchtigen, noch den Mut beugen, sich an die Verwirklichung dieses Ideals in der gegebenen Welt zu wagen.

Die Doppelmoral ist und bleibt etwas Widerspruchvolles. Deshalb kann darin keine Dauer liegen. Immerfort sind wir von innen her genötigt, alles

Widerspruchsvolle zu vermeiden, alle Doppelzüngigkeit zu hassen und unser Leben auf Wahrheit zu stellen. Sollte das Staatsleben davon ausgeschlossen sein? Muß sich nicht bei ihm das rächen, was am einzelnen sich rächt? Bedeutet die Selbsterhaltung für den Staat etwas anderes als wie für den einzelnen? Für diesen wissen wir, daß der augenblickliche Vorteil dem dauernden untergeordnet werden muß, wenn man nicht in Irrtümer und Widersprüche verwickelt sein will. Was aber ist das Dauernde, das, was das Leben wahrhaft erhält? Es liegt in dem Aufschließen des Unvergänglichen, der Welt der Ideen, welche das Lebensgetriebe beherrschen. Dringt man nicht bis zu ihnen vor, bleibt das geschichtliche Leben ein beständiges Rennen in einer Rundbahn, ein sinnloses Kreisen. Wer sich dabei beruhigt, bleibt bei den Ergebnissen des Verstandes stehen und verschließt sein Empfinden der inneren Anschauung, die ihn aus dem eng begrenzten Bezirk des menschlichen Verstandes in die Regionen eines weiteren und höheren Reiches führt.

Auf Grund der Anerkennung höherer Ziele arbeiten wir Deutschen an dem Ausbau unseres Staates, den wir zu einer wahrhaften Kulturgemeinschaft fortbilden wollen.

Die Besten unseres Volkes sehen wir schon seit Jahrzehnten mit dieser Aufgabe beschäftigt. In steigendem Maße war dies der Fall, seit der Staatsbegriff einer langsamen, aber stetigen Umarbeitung unterworfen wurde. Der Staat wird nicht als Machtstaat, sondern als eine Organisation der lebendigen Volkskräfte betrachtet, die nicht um ihrer selbst willen, sondern um des Volkes willen da ist. Unser Staat ist ein volksorganisches Gebilde. Er steht deshalb in ausgesprochenem Gegensatz zu den republikanischen Staaten Frankreichs und der Vereinigten Staaten, wie zum parlamentarischen Staat Englands. Diese Staaten werden durch Parteien beherrscht, die mit plutokratischen Tendenzen durchsetzt sind, während unser Staat auf ethischer Grundlage ruht. Dort ist der Staatsgedanke von geringer Bedeutung, bei uns steht er im Mittelpunkt der geistigen Arbei. Dort soll der Staat nur verhindern, daß der einzelne in seiner Bewegungs- und Erwerbsfreiheit beschränkt werde. Unser Freiheitsbegriff gräbt tiefer und geht bis zu den Wurzeln, bis zur Gebundenheit an die Gesetze, welche von der Gemeinschaft die Eindämmung des Egoismus fordern. Der einzelne soll nach deutscher Auffassung in seinem Volk aufgehen und für sein Volk leben, dessen Lebensordnung der Staat ist, ähnlich, wie die einzelnen Blätter an den Zweigen leben, damit der Baum durch sie leben und gedeihen kann[1]).

Diese Bestrebungen sind auf ein hohes Ziel eingestellt. Auf dem Weg, der zu einer steten Vervollkommnung der Wirklichkeit führt, liegt die allmähliche Versöhnung der beiden feindlichen Mächte, Ethik und Politik. Sie hat mit der Beseelung der nationalen Gemeinschaft zu beginnen, um dann weitere verbündete Völker zu ergreifen. Deshalb begrüßen wir nicht nur vom wirtschaftlichen,

[1]) Vergl. Prof. Dr. R. Saitschick, Politische Sittlichkeit und Realpolitik. Hochland 1917, Heft 4 und 5. München, Kösel.

sondern vor allem vom ethischen Standpunkt aus den Gedanken eines mitteleuropäischen Staatenbundes. Haben wir ihn erreicht, dann eröffnet sich die Aussicht auf einen Universalismus, in dem die ethischen Ideen die Führung behaupten.

In dem Glauben, daß auf diesem Weg der Abstand zwischen Ethik und Politik immer geringer werde, sehen wir die Kulturgröße, Deutschland, verankert. Alles Wirken für persönliche Vorteile und Annehmlichkeiten erscheint sub specie aeterni als ein zweckarmes, vergängliches Alltagsmühen, alles Wirken für das Volk und damit für die Menschheit, zweckgesetzlich, pflichtgeboten. Mit Recht hat man gesagt, daß Deutschlands Beruf sei, im kommenden Frieden nicht nur der Logiker, sondern auch der Ethiker der Weltpolitik zu sein und zu bleiben. Das bedeutet keineswegs den Verzicht auf Ersatz der Opfer, die das Volk in dem langen aufgenötigten Krieg gebracht hat, wohl aber die starke Betonung der sittlichen Grundlagen, auf denen Völkerbündnisse bleibender Art geschaffen werden. So wollen wir der Verwirklichung des Ideals vorarbeiten, das Kant uns gezeigt hat, aber auch daran denken, daß wir nur schrittweise die Gegensätze zwischen Ideal und Wirklichkeit überwinden[1]).

Deshalb ist, wie gesagt, der Gedanke an die Aufrichtung eines mitteleuropäischen Staatenbundes willkommen zu heißen, weil dieser Bund ein erster Schritt zu einer weiteren Beseelung der europäischen Welt, und in Zukunft der anderen Erdteile, bilden kann. Wir treten demnach der Ansicht entgegen, daß man nur durch ein entschlossenes Entweder — oder aus dem Widerspruch herauskommen könne, daß man sich entweder auf die Seite der Pazifisten, oder auf die der Machtpolitiker stellen, entweder der Privatmoral oder der Staatsmoral nachgeben müsse.

Zwischen diesen Extremen ist, wie wir sahen, eine andere Lösung denkbar. Wir verharren auf dem Standpunkt des ethischen Idealismus und fordern von hier aus, daß auch der Staat die Ideale des persönlichen Lebens als verpflichtend für sich betrachte. In bezug auf die innere Politik hat es der deutsche Staat bereits getan; es bleibt übrig, daß die äußere Politik in diesen Prozeß der Ethisierung des Staatslebens einbezogen wird. Dies kann aber nur unter der Voraussetzung geschehen, daß andere Staaten das gleiche Ziel verfolgen. Mit ihnen im Bund ist das Dasein unseres Staates dann soweit gesichert, daß auch die äußere Politik unter ethische Normen gestellt werden kann. Wollte unser Staat für sich allein das hohe Ziel verfolgen, dann würde er sehr bald unter die Räder kommen skrupellosen Völkern gegenüber, deren Machthunger vor keinem Mittel zurück-

[1]) Vergl. hierzu: H. Scholz, Politik und Moral. Gotha, Perthes, 1915. Wenn es in dieser Schrift zum Schluß Seite 40 heißt: „Eine Politik, die reelle Grundlagen und reelle Ziele hat, ist grundsätzlich eine sittliche Politik, wie umgekehrt eine Politik mit unreellen Grundlagen und phantastischen Zielen grundsätzlich eine unsittliche Politik ist", so ist damit keine Lösung gegeben. Denn wo ist der Maßstab, an dem Grundlagen und Ziele nach ihrem wahren Wert gemessen werden können? Der Verfasser erkennt zwar einesteils die absolute Ethik als maßgebend an, anderenteils aber verneint er ihre Tragkraft, z. B. wenn er sagt, daß der Erfolg der letzte, auch sittlich entscheidende Maßstab aller Politik sei. (S. 41.)

scheut. Die Erfahrungen dieses Krieges können dem deutschen Idealisten die Augen öffnen. Sie brauchen ihm nichts von der Hoheit seiner Ideale zu nehmen, können ihn nur warnen und mahnen, genau darauf zu achten, in der Verwirklichung dieser Ideale soviel Umsicht walten zu lassen, daß die Selbsterhaltung nicht in Gefahr gerate, welche das Eigenleben des Volkes in sich schließt.

Heute sind wir noch auf Kompromisse in dem Streit zwischen Ideal und Wirklichkeit angewiesen, so schwer wir darunter auch leiden. Damit müssen wir uns abfinden. Von der Zukunft können wir, da wir an den Sieg des Guten glauben, schrittweise die Versöhnung von Ethik und Politik erhoffen. Ein herrliches Ziel, an dessen Verwirklichung wir Deutsche mit vollem Bewußtsein von der Größe und Schwierigkeit der gestellten Aufgabe im Bunde mit gleichgesinnten Völkern arbeiten wollen.

Luthers Thesen in ihrer Bedeutung für die Gegenwart

Von Dr. Max Maurenbrecher in Weimar

Luthers Thesen sind keine Reformations-Schrift. Weder wollten sie die Menschen von dem überkommenen Zusammenhang mit der allgemeinen Kirche losreißen und für eine neue Religions-Gesellschaft werben. Noch wollten sie im Äußeren, im Gottesdienst, in der Lehre und in der Kirchenverfassung, irgend etwas „reformieren". Luther war Priester, wollte Priester sein und bleiben, fühlte sich in den Ordnungen des Priestertums der allgemeinen Kirche nicht im geringsten beengt. Nur nahm er eben das Priestertum ernst. Er sah in der religiösen Übung der allgemeinen Kirche eine Veräußerlichung einreißen. Dem wollte er sich entgegenwerfen. Die religiösen Übungen als solche wollte er nicht ändern; nur den echten Sinn und die ursprüngliche Innerlichkeit, aus denen sie einstmals entstanden waren, wollte er auch den Gegenwärtigen immer wieder bewußt werden lassen. Er wollte nicht die Kirche wieder auf eine frühere Gestalt zurückbringen, sondern die Religion; soll heißen: er wollte die Gewissen wecken, damit innerhalb der überlieferten kirchlichen Formen wirkliche Frömmigkeit wieder durchschlage.

Auch den Ablaß hat er nicht beseitigen wollen, in den Thesen so wenig wie in den beiden Ablaßpredigten von 1516, die uns erhalten sind. Er bekämpft die falsche Ablaßpredigt, nicht die Ordnung des Ablasses an sich. Soweit Ablaßkaufen ein Ausdruck von Frömmigkeit sein kann, soll es bestehn bleiben.

Diesen Ausgangspunkt der Reformation muß man festhalten, wenn man sie richtig verstehen will. Ihre geschichtliche Bedeutung ist nicht damit erschöpft, daß sie den Protestantismus schuf. Sie wollte ursprünglich weniger und damit mehr. Die Gründung des Protestantismus wäre ein Ereignis, dessen Wirkung sich längst erschöpft hat, und dessen Bedeutung nur demjenigen einleuchten würde, der selbst innerhalb der protestantischen Landeskirchen steht. Der katholische Volksgenosse, der unkirchlich gewordene Arbeiter oder Monist hätten dann an ihr keinen Teil mehr.

Das aber ist eben die Frage, die die vierhundertste Wiederkehr des Reformationstages uns stellt: ist Luther und sein Werk ein Ereignis von vaterländischer Bedeutung? das heißt: gehört es dem Deutschen schlechthin, gleichgültig wie seine kirchliche Einstellung heute ist, oder gehört es dem Protestanten, gleichgültig ob seine Bekenner Deutsche, Engländer, Skandinavier oder sonst etwas sind?

Von sich aus wollte Luther keine neue Religion verkünden und ebensowenig eine neue Religionsgesellschaft neben die alte setzen. Er wollte die Religion in den Gebräuchen und Formeln der allgemeinen Kirche wieder zur Herrschaft bringen. Und das war nicht nur der Ausgangspunkt seiner Bewegung. Man weiß, daß er bis zum Reichstag in Worms an den Gebräuchen des sonntäglichen Gottesdienstes, an Beichte und Messe, am katholischen Totenkult und an der katholischen Art der Seelsorge nicht das geringste geändert hat — trotz der Schriften an den christlichen Adel und von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche, trotz der Verbrennung der Bannbulle und der damit betätigten Losreißung von der bestehenden kirchlichen Verfassung. Und gerade das war ja für ihn auch der Grund zur Rückkehr von der Wartburg, daß andere in seiner Abwesenheit zu „reformieren", das heißt: die äußerliche Gestalt des Religionsbetriebes und der Lehre zu ändern begonnen hatten.

Dann wurde freilich auch Luther selbst durch den Zwang der Umstände und die seelische Not der Bevölkerung weitergetrieben. Die allgemeine Kirche versagte sich ihm, auch die Gesamtvertretung der Nation war nicht zu gewinnen. So begnügte er sich, wenigstens in den Gebieten derjenigen Reichsstände, die seiner Lehre sich angeschlossen hatten, nun auch den religiösen Betrieb den neuen Bekenntnissen entsprechend umzugestalten.

Aber nie darf man vergessen, daß diese protestantischen Landeskirchen ein Kind der Not und des Augenblicks waren. Nie waren sie für die Dauer berechnet. Das Ideal, das Luther vorschwebte, blieb die Verinnerlichung des religiösen Betriebes in der allgemeinen Kirche im Ganzen oder wenigstens für die gesamte deutsche Nation. Daß er dieses Ideal nicht erreichte, blieb der stille Stachel und das dauernd unverstandene Schicksal, das er über seinem Werke walten sah. Er ergab sich schweigend und blind in den Gehorsam gegen den Gott, der trotz aller seiner und der Seinigen Gebete das Evangelium nicht einmal in der deutschen Nation zum vollen Siege geführt hatte! Er tat in der Organisierung der Landeskirchen, was der Tag von ihm forderte, und vertraute darauf, daß Gott selbst am besten wissen müsse, warum er sein Werk nur halb vollführte.

* * *

Das geschichtliche Werk Luthers ist somit doch die konfessionelle Spaltung der Deutschen geworden. Die Geschichte fragt ja nicht nach den Absichten, unter denen die Menschen ihre Taten beginnen; sie nimmt sie in ihre eigenen Hände und führt sie dort hinaus, wohin die Menschen ursprünglich gar nicht gewollt hatten.

Die geschichtliche Wirkung von Luthers Tat war die Losreißung eines Teiles

der Welt von der allgemeinen Kirche. Und zwar zunächst nicht nur in Deutschland, sondern in allen Staaten. Freilich haben in der Mehrzahl der anderen Staaten die kräftigen Eingriffe der Staatsregierung dann doch wieder dazu geführt, daß in den einzelnen Staaten eine einheitliche Religion an der Herrschaft blieb, also daß die großen Nationen auch konfessionell einheitlich blieben. Das ist nach der katholischen Seite hin in Frankreich, Spanien, Österreich und Polen geschehen und nach der protestantischen Seite hin in England, in den Niederlanden und in Skandinavien. So wirkten die Staatsregierungen der Zerrissenheit entgegen, die von Luther aus durch die Welt ging. Aber in Deutschland fehlte diese einheitliche Gesamtstaats-Regierung; hier konnte die Luthersche Tat voll zu ihrer Wirkung kommen. Und damit bleibt das geschichtliche Werk, das unsere Nation für alle Zukunft Luthern verdankt, eben dieses: er hat unserer Nation die einheitliche religiöse Form zerrissen. Er hat es dazu gebracht, daß die Angehörigen der deutschen Nation in der innersten Seele nach verschiedenen Richtungen auseinandergehen. So sehr wir im Wirtschaftlichen und im Staatlichen einheitlich geworden sind, so wenig empfinden wir noch heute einheitlich gegenüber den großen Fragen nach Sinn und Bedeutung des Lebens oder in den Stunden der sonntäglichen Andacht oder der großen Augenblicke, wo Geburt und Tod oder Familiengründung in unser Leben hineintreten.

In dem Aussprechen dieser geschichtlichen Tatsache können Protestanten, Katholiken und Entkirchlichte sich zusammenfinden. Luthers Werk, wenn auch nicht Luthers Absicht, ist die Zerreißung der deutschen Nation in religiöser Beziehung. Die Frage ist, ob er damit unserer Nation etwas Großes gegeben oder etwas Großes genommen hat. Danach entscheidet sich, ob er über seine konfessionelle Bedeutung hinaus für alle Konfessionen der deutschen Nation gemeinsam eine vaterländische Bedeutung zu gewinnen vermag.

* * *

Vom nationalen Standpunkt aus hat man wohl immer diese Frage verneint. Die konfessionelle Spaltung schien immer für die deutsche Nation ein Nachteil gegenüber Franzosen, Engländern oder Russen gewesen zu sein. Und man hat damit recht gehabt, solange man nur auf die Geschichte des 16. und 17. Jahrhunderts sah. Nun aber hat uns der Weltkrieg in einen neuen Abschnitt unserer Geschichte hineingehoben, dessen weitere Entfaltung wir zwar noch nicht zu übersehen vermögen, dessen Grundzug aber doch darin besteht, daß das deutsche Volk als ein Kristallisationskern für einen Bund einer kleineren oder größeren Anzahl anderer Völker und Staaten sich auswachsen wird. Entweder werden wir zugrunde gehen — und wenn die Nation in ihrer Mehrheit die schwächliche Haltung bestätigt, die die Mehrheit ihrer Reichstagsabgeordneten eingenommen hat, dann gehen wir sicher zugrunde! — oder wir werden aus diesem Kriege herauskommen als eine erprobte Kraft, an die sich anschließen wird alles, was vor dem angelsächsischen oder russischen Weltreich sich noch zu retten versucht. Dieser

neue Bund der Mitte wird nicht auf „Mittel-Europa" beschränkt bleiben, wie schon heute der Vierbund nicht auf Mitteleuropa beschränkt ist. Aber er wird im Deutschen Reiche seine militärische und politische Führung und im deutschen Volke seine stärkste geistige Kraft besitzen.

Dieser Bund aber wird Angehörige der verschiedensten Religionen und Konfessionen in sich umfassen. Er umfaßt schon heute nicht nur Protestanten, Katholiken und Juden, die wir von alters her in Deutschland gewöhnt sind, sondern auch griechische Katholiken und Mohammedaner. Es ist eine Frage der politischen Entwickelung der Zukunft, ob ihm auch Anhänger des Buddhismus oder anderer ost- oder südasiatischer Religionen sich anschließen werden. Immer aber wird es eine dringende Forderung bleiben, daß diese verschiedenen Religionen sich nicht untereinander verketzern, sondern verstehen. Der kirchliche Fanatismus, mag er auf katholischem, auf protestantischem, auf orthodoxem oder islamitischem Boden sich zeigen, ist immer eine Gefahr für diesen Bund und damit für die Weltstellung der Deutschen in der Zukunft. Wohin wir auch kommen, wir müssen immer ein menschliches Verständnis und ein inneres Mitgefühl für die unverlierbaren Werte der verschiedenen Religionsformen mitbringen. Auf rein wirtschaftlicher und militärischer Interessen-Gemeinschaft allein ist ein solcher Weltbund der Zukunft nicht zu begründen. Der Bund muß eine Seele haben, wenn er von Dauer sein soll. Und in dieser Seele darf nie eine einzelne Religionsform als die allein wahre sich den anderen gegenüber erheben. Vielmehr muß die Religionsstimmung der Zukunft darin bestehen, das menschlich Echte in jeder Religionsform zu finden, die verschiedenen Religionsformen selbst also immer mehr nur als Bild und Schleier für die eine unaussprechbare Welt-Wahrheit zu fühlen.

Das aber ist das, was in aller Welt kein Volk auf Grund seiner Geschichte so gut zu leisten vermag als wir Deutschen. Hier wird im Gegensatz zum Engländer, Russen oder Franzosen die Religionsspaltung geradezu eine Quelle von Kraft. Auch wir haben Religionskämpfe und religiöse Rechthaberei zur Genüge gehabt. Aber eben, weil sie trotz eines Jahrhunderts voll Kampf weder für die eine noch für die andere Partei zum Siege geführt haben, haben wir lernen müssen, uns zu vertragen. Die große Mehrzahl unserer Nation ist persönlich in den Formen geblieben, in denen sie aufgewachsen ist, und hat sich damit abgefunden, in diesen für sie überlieferten Formen Weltgeheimnis und Weltbestimmung des Menschen sich anschaulich zu machen. Aber wir haben gelernt, dieselbe Treue gegenüber den Überlieferungen der Väter auch bei den anderen Religionen als eine wertvolle Eigenschaft anzuerkennen. So hat Lessing den Ertrag unserer Religionskämpfe in Nathan dem Weisen zusammengefaßt: Ein jeder bleibe in seiner von den Väter überkommenen Form; aber in jeder Religion suche man nicht den Streit und die Rechthaberei, sondern die allgemeinen Ideen echter Menschenwürde zur Gestaltung zu bringen. Die Humanitätsreligion, in der die Klassiker diesen Gedanken weitergedacht haben, wäre nicht möglich gewesen, wenn wir nicht in der Vorgeschichte unserer Nation die Gewöhnung an die

Religionsspaltung als eine der Grundkräfte erlebt hätten, die unser Wesen anders gemacht haben als die der umliegenden Völker.

Die Losreißung von der mittelalterlichen Kirche ist auch für Italiener und Franzosen eine geschichtliche Notwendigkeit geworden. Aber sie kam bei ihnen im Spott und in der Freigeisterei. Bei uns kam sie in der Religion. Und das ist und bleibt Luthers persönliche Tat. Nicht weil die Glaubensformen der alten Kirche ihm wider die Vernunft gingen, sondern weil das Papsttum ihn im Kern seiner Frömmigkeit verletzte, darum hat er die Thesen geschrieben. Er wollte nicht das Denken befreien, sondern das Gewissen vertiefen. So hat er die Reichsstände, die ihm folgten, wohl von der Kirchenverfassung des Papsttums und von dem mittelalterlichen Kultus losgerissen, nicht aber von der Religion. Er ist zeitlebens bemüht geblieben, die innere Gebundenheit des Gewissens zu steigern, anstatt sie zu lockern. Er hat die Frömmigkeit schwerer und nicht leichter gemacht.

Wohl hat er damit die religiöse Einheit der Deutschen zerrissen. Und man wird keine Zukunft ausdenken können, in der dieser Riß wieder ausgeheilt werden könnte. Aber er hat eben damit die religiöse Innerlichkeit der Deutschen auf beiden Seiten gesteigert und hat uns die Möglichkeit gegeben, auch in der Religion Weltvolk zu werden in einem Maße, wie das weder Angelsachsen noch Russen jemals geworden sind.

* * *

Und das führt uns zu dem besonderen Inhalt der Thesen noch einmal zurück. Die religionsgeschichtliche Bedeutung der Thesen ist eben darin zu sehen, daß sie die überlieferte Religion in ihrem äußeren Bestand nicht verändern, daß sie aber alles Phantastische und rein Mythische nur als einen Ausdruck nehmen für bestimmte seelische Erfahrungen, die im Bewußtsein des Menschen selbst sich vollziehen. Unbewußt wird damit eine Linie fortgesetzt, die in der deutschen Mystik begonnen hatte, und die in der Humanitätsreligion der Klassiker ihren Gipfel fand.

Schon der berühmte erste Satz, daß das ganze Leben der Gläubigen Buße sein solle, enthält eine solche Verinnerlichung eines bis dahin ganz äußerlich gebrauchten Begriffes. Das Mittelalter konnte, schon der sprachlichen Bedeutung des Wortes folgend, bei Buße oder poenitentia an nichts anderes als an die äußeren Verrichtungen der kirchlichen Zucht denken. Luther faßt, wie er in den Resolutionen der Thesen ausführlich sagt, das Wort in dem Sinn, daß der alte Adam täglich vergehe und täglich immer mehr der neue Adam nach dem Bilde Gottes vervollkommnet werde. Inbegriff der Religion ist das Wachstum eines neuen Menschen. Und alle äußeren Veranstaltungen des Religionsbetriebes haben nur darin ihren Sinn, diesem Wachstum Hilfe zu leisten.

Dieselbe Verinnerlichung vollzieht sich im Begriff der Strafe. Die einzige Strafe der Sünde, von der die Thesen sprechen, ist „der Haß seiner selbst, das ist die innere wahrhaftige Buße“ (These 4). Dieses innere Schuldgefühl will

gar nicht durch äußere Verrichtungen abgebüßt sein. Es will vielmehr als Stachel des Lebens erhalten bleiben, solange das Leben dauert. Nur in diesem Schuldgefühl ist die Gewähr eines stetigen Fortschreitens im Wachstum des neuen Menschen gegeben.

Darin zeigt sich der heroische Charakter der Frömmigkeit Luthers. Der fromme Mensch, wie er ihn kennt, will gar nicht von den Strafen befreit werden. Er sucht die Strafe und liebt sie, weil er fühlt, daß er nur auf diesem Wege seiner inneren Bestimmung entgegenwächst (These 29 und 40). Darum schließen die Thesen mit dem heroischen Satz: „Man soll die Christen ermahnen, daß sie ihrem Haupte Christus durch Strafen, Tod und Hölle nachzufolgen trachten und so lieber durch viel Trübsal als durch die Sicherheit des Friedens in den Himmel einzugehen vertrauen." (These 94 und 95). Das Jasagen zum Leid, weil des Leidens tiefster Sinn das Wachstum ist, ist das höchste Ziel und die höchste Kraft aller Religionen. Es ist in den Thesen erreicht, ohne daß im äußeren Bestand des Katholizismus irgend etwas verändert wäre.

Dieselbe Verinnerlichung wird dann im Begriff des Priesters vollzogen. Darüber enthält die 7. These allerdings nur eine Andeutung. Aber in den Resolutionen dieser 7. These wird in einer seitenlangen Auseinandersetzung ausführlich darüber gesprochen. Die religiöse Notwendigkeit des Priestertums beruht für Luther darauf, daß der Mensch, je ehrlicher er seine Wertlosigkeit empfindet, um so weniger von sich aus zu neuer Zuversicht und Freudigkeit, zur Erlösungs-Gewissenheit zu gelangen vermag. Luther steht mit dem katholischen Mittelalter auf demselben Boden, wenn er darstellt, daß schon das Schuldgefühl und das Erschrecken des natürlichen Menschen über sich selbst eine Eingießung der göttlichen Gnade voraussetze, daß schon dieses nicht Menschenwerk, sondern Gotteswerk im Menschen sei. Aber der Mensch erkennt es nicht als solches. Was in Wahrheit ein Ausfluß der Gnade ist, worin in Wahrheit das Wachstum einer höheren Kraft sich schon äußert, das empfindet er rein als Ausfluß des Zornes; er fühlt nicht die höhere Kraft, sondern nur die Unwürdigkeit seines bisherigen Zustandes. Dem Menschen zumuten, daß er aus eigenem Entschluß aus dieser Stimmung sich zu freudiger Zuversicht erheben soll, hieße ihm anraten, gleich Münchhausen sich am eigenen Schopfe aus dem Sumpfe zu ziehen.

Hier ruht für Luther die religiöse Bedeutung des Priesters. Er soll der objektive Deuter sein, der, mit der Autorität des göttlichen Wortes umkleidet, dem Menschen seinen Zustand erklärt und ihm die Gewißheit gibt, daß schon sein Schuldgefühl selbst ein Zeichen der göttlichen Gnade ist, die ihm die Schuld vergab. Allgemeiner ausgedrückt: Das Wachstum des neuen Menschen in der Seele ist niemals ein Erzeugnis des einzelnen selbst, sondern immer eine Wirkung der Gemeinschaft, in der der einzelne steht. Innerhalb der Gemeinschaft wirken die Menschen wechselseitig einer auf den andern. Einmal ist der ein Stückchen voraus, ein andermal ist es der andere; und immer ist der, der augenblicklich der vorderste ist, für den anderen der Priester, der ihm die Kraft des Geistes in der

Gemeinschaft lebendig macht. Der Begriff des Priesters ist von dem der Kirche nicht zu trennen. Der Priester ist diejenige Person, in der die unsichtbare Wirksamkeit der Gemeinschaft dem einzelnen jeweils sichtbar vermittelt wird. Mit einer solchen Betrachtung ist das Priestertum all seiner unwahren Verherrlichungen entkleidet; und es ist ihm doch die Stelle gewahrt, die gegenüber dem Subjektismus in der Religion ihm notwendig zukommt.

Gerade an diesen Auseinandersetzungen über das Priestertum kann man ermessen, daß die Thesen im Grunde weder eine katholische noch eine protestantische Schrift sind. Sie entkleiden den Priester all der phantastischen und magischen Eigenschaften, die ihm im katholischen Kultus und Dogma zuerkannt werden. Aber sie halten seine Bedeutung für die Seelsorge gegenüber den einzelnen Gläubigen fest. In den protestantischen Landeskirchen ist diese Bedeutung des Priestertums völlig verloren gegangen. Es ist der einzelne schließlich doch subjektiv auf sein eigenes Gefühlsleben zurückgeworfen worden. Davon aber hatte der Luther, der die Thesen schrieb, noch eine sehr frische Erfahrung, daß die Begründung der Frömmigkeit rein auf das subjektive Gefühl in Wahrheit mehr Gott versuchen als Gott vertrauen heißt. Alle wirkliche Frömmigkeit besteht in dem gehorsamen Sich-einfügen in einen objektiv gegebenen Zusammenhang, der durch die Schwankungen des subjektiven Gefühles in seiner Tatsächlichkeit gar nicht berührt wird. Alle Verkündigung der Religion besteht darin, diesen objektiven Zusammenhang auszusprechen und an ihm das aufgeregte Gefühl des einzelnen sich klären und beruhigen zu lassen. Das ist es im Grunde, was die Ausführungen Luthers über das Priestertum sagen.

Ähnlich ist das, was in These 14 bis 19 über das Fegfeuer ausgeführt wird. Es ist weder katholisch noch protestantisch. Es ist eine einfache Übertragung wirklicher Erfahrungen des irdischen Lebens auf den vorausgesetzten Zustand der Seele nach dem Tode. Die Tatsächlichkeit des Fegfeuers wird nicht ausdrücklich bestritten, doch auch nicht behauptet. In den Resolutionen zieht sich Luther auf den Satz zurück, daß er nicht wisse, was Gott mit den abgeschiedenen Seelen tue, und deckt sich mit dem Satz des heiligen Augustin, daß die Wohnorte der abgeschiedenen Seelen verborgen seien und entfernt von unserer Kenntnis. Trotzdem aber fügt er hinzu: „Mir ist es ganz gewiß, daß es ein Fegfeuer gibt.“ Und er beschreibt aus eigener Erfahrung den Zustand des Menschen, der dieses Fegfeuer öfter im Leben bereits erfahren habe: „Freilich nur auf kürzeste Augenblicke, aber doch so groß und so höllisch, wie es keine Zunge aussagen, keine Feder beschreiben und niemand glauben kann, der es nicht selbst erfuhr. Hier erscheint Gott entsetzlich erzürnt und mit ihm gleichzeitig die gesamte Schöpfung. Da ist keine Flucht, kein Trost, weder innen noch außen, sondern alle Dinge klagen ihn an. In diesem Augenblick kann die Seele nicht glauben, sie könne jemals erlöst werden; nur daß sie fühlt, die Strafe sei noch nicht vollendet. Sie ist ewig, und man kann sich nicht denken, daß sie nur zeitlich begrenzt sei. Es bleibt nur ein bloßer Wunsch nach Hilfe und ein grausiger Seufzer; aber man

weiß nicht, woher man Hilfe erbitten sollte. Und dieses innere Feuer ist sehr viel wilder als jenes äußere." (Resolution zur 15. These.)

Aus diesen Erfahrungen seines eigenen Lebens schafft er den Satz, daß Hölle, Fegfeuer und Himmel sich unterscheiden wie volle Verzweiflung, fast volle Verzweiflung und Sicherheit. Und er sieht die Bedeutung des Fegfeuers darin, daß die Seelen langsam aus der Schwäche und Furcht des Todes in die immer größere Liebe und Sicherheit eines neuen göttlichen Lebens hineinwachsen. (These 17—19.) Mit anderen Worten: Er streicht aus der Vorstellung vom Fegfeuer alle rein äußere Wiedervergeltung, alle Strafen im phantastischen Sinne des Wortes. Er behält das Fegfeuer nur bei als ein Bild für die Vorstellung, daß der Weg ewiger Läuterung, der schon das irdische Leben des Frommen bezeichnet hat, auch nach seinem Tode sich in der Unendlichkeit fortsetze. Er bereitet die Vorstellung vor, die Kant und Goethe über den Zustand nach dem Tode entwickelt haben. Aber er widerspricht damit der protestantischen Lehre, die mit dem Fegfeuer überhaupt nichts mehr anzufangen gewußt hat und es daher einfach beiseite warf.

Darauf beruht die Bedeutung der Thesen gerade für die Gegenwart. Sie sind keine rein protestantische Schrift, können vielmehr den Protestanten lehren, daß auch in den katholischen Dogmen von Priestertum und Fegfeuer echte und wertvolle Gedanken sich verbergen, die unter ihrer phantastischen Hülle nur aufgefunden werden wollen. Auf der andern Seite darf der Katholik nicht vergessen, daß diese Thesen als solche noch nicht zur Religions-Spaltung zu führen gebraucht hätten. In weiten Kreisen der allgemeinen Kirche haben sie Anerkennung gefunden, auch bei solchen, die in den folgenden Jahren zu Luthers Feinden geworden sind. Noch auf dem Reichstag zu Worms hat selbst der Beichtvater des Kaisers erklärt, die Thesen seien eine fromme Schrift, und er könne sich mit allem einverstanden erklären, was sie enthalten. Wo im Katholizismus die Religion gesucht wird und nicht die Priestermacht, da wird man immer wieder ähnlich empfinden. Darum könnten die Thesen durchaus als eine religiöse Urkunde begriffen werden, die zwischen und über den Konfessionen steht. Geschrieben wurden sie von einem Priester der katholischen Kirche, der sich diesem Priestertum nicht entfremden wollte. Geführt haben sie schließlich zur Gründung protestantischer Landeskirchen, weil die damalige Führung der Kirche sich der religiösen Kraft widersetzte, die in den Thesen zum Ausdruck kam. So haben beide Konfessionen ihr Teil an dieser Schrift, und beide können sich darin wiederfinden, wenn es ihnen ernsthaft darum zu tun ist, gegenseitig sich in ihrer Religion zu verstehen und zu achten.

Die allgemeine Methode aber, mit der in den Thesen gearbeitet wird, muß in der Gegenwart übertragen werden auf alle großen Religionen der Menschheit überhaupt. Wir werden niemals dazu kommen, eine Welt-Religion zu konstruieren, die allen Völkern und Sprachen gleichmäßig gerecht wird. Immer wird jeder Kulturkreis in sich das Bedürfnis fühlen, seine Gedanken über das Welt-

geheimnis und die Weltbestimmung des Menschen in denjenigen Symbolen sich anschaulich zu machen, die in seiner eigenen Vergangenheit bodenständig mit ihm verwachsen sind. Der Weltverkehr aber und die Bundesgenossenschaft mit Menschen, die eine andere Vergangenheit und daher andere Symbole des Lebens besitzen, werden dazu treiben, daß wir gegenseitig einer die Überlieferungen des anderen besser zu verstehen und nachzuempfinden versuchen. Die Methode dieser religiösen Arbeit kann keine andere sein, als wie sie die Thesen beherrscht: Durchtiefung jeder religiösen Vorstellung bis zu dem Punkt, daß alles Äußere verstanden wird als ein Ausdruck für einen bestimmten seelischen Zustand oder ein inneres seelisches Erlebnis des Menschen.

* * *

Damit hängt schließlich noch ein anderes zusammen, was auch bereits in den Thesen vorgezeichnet liegt. Luther hat in den Thesen nicht nur theologische Gründe gegen seine Gegner gebraucht. Er hat am Schluß auch eine Reihe „spitziger Fragen der Laien" zusammengestellt, die er teils aus dem Beichtstuhl, teils aus den Flugschriften, teils aus den täglichen Gesprächen der Menschen entnahm. Er hat sich als Priester damit zum Mundstück der Erbitterung der Bürger und Bauern gemacht. Eben hierauf beruhte die ungeheure Wirkung der Thesen.

Als aber Bürger und Bauern daraus die Folgerung ziehen wollten, daß sie berufen seien, nun von sich aus das ganze Religonsgetriebe zu ändern, und nicht nur das Religonsgetriebe, sondern auch die gesellschaftliche und staatliche Verfassung des Reiches, da hat gerade Luther sich ihnen entgegengeworfen. Man beschreibt sein Lebenswerk noch nicht zur Hälfte, wenn man nur den Kampf gegen Rom ins Auge faßt. Nach 1521 ist der größere Teil seiner Arbeit darauf gerichtet, die „Schwarmgeister" von sich abzuschütteln, die seine religiösen Ideen im Sinne eines politischen Demokratismus verstanden. Indem er allein der christlichen Obrigkeit das Recht zu reformieren zugestehen wollte, indem er den Untertan vor Aufruhr und Gewalttat beständig gewarnt hat, hat er, wiederum ohne daß er's wußte, den deutschen Staatsgedanken geschaffen. Was später in der Ablehnung der französischen Revolution durch alle unsere geistigen Führer sich ausprägt, was dann in der staatsrechtlichen Ausgestaltung sowohl des preußischen Staates als auch des Deutschen Reiches sich durchgesetzt hat, was im Unterschied von Frankreich, England, Amerika und nun auch Rußland unsere Kraft im Weltkrieg ist: die selbständige Staatsgewalt, die ein eigenes Machtzentrum ist gegenüber den Interessen der miteinander hadernden Parteien, das geht letzten Endes auf den Luther der zwanziger Jahre des 16. Jahrhunderts zurück.

Er wußte nicht anders, als daß er gegen den Teufel kämpfe, der ihm überall und namentlich auch im eigenen Rücken Widersacher erwecke. Er wußte nicht, warum es so war, und wozu er dies alles aushalten mußte. Die Entwicklung der folgenden vierhundert Jahre hat den Sinn seines Kampfes enthüllt.

In dem Kampf gegen Rom wie in seinem Toben gegen die Schwarmgeister begann die nationale Eigenart zu wachsen, die zunächst fast unmerklich, vom 18. Jahrhundert ab aber immer deutlicher empfunden und heute vor aller Welt sich bewährend, die Deutschen von dem Vorbild ihrer heutigen Gegner schied. Sind wir im Weltkrieg dieser Zusammenhänge und dieses Wertes unserer Geschichte uns von neuem bewußt geworden, so dürfen wir die vierhundertste Wiederkehr des Reformationstages in dem Gedanken begehen, daß eben in Luther das sich zum ersten Male gezeigt hat, was sich heute vor aller Welt als deutsche Eigenart und Kraft bewährt. Luthers Glaube und sein schweigender Gehorsam gegen den Ratschluß Gottes, den er nicht verstand, hat sich in der Gegenwart als Wahrheit erwiesen.

Schlagwort, Begriff und Idee in den pädagogischen Reformbestrebungen

Von Dr. phil. August Graf v. Pestalozza in Berlin-Halensee

Die Behauptung, daß das Schlagwort ein Erzeugnis der Neuzeit sei, wird zumeist von jenen geäußert, die sich in Klagen gegen den Geist der Zeit (namentlich vor dem Kriege) ergehen. Die Hast, so sagen sie, in der sich, besonders in den Großstädten, unser ganzes wirtschaftliches und geistiges Leben (kaufmännisches Spekulantentum und literarisches Überangebot in Sensationsromanen und Bühnenschlagern[1]) abwickelt und vollzieht, lasse uns nicht recht zur Besinnung kommen; wir müßten darauf verzichten, politische und soziale Probleme und Tagesfragen zu durchdenken und uns darüber ein selbständiges Urteil zu bilden; und so seien wir — auch in Anbetracht der Fülle der Gebiete, denen wir unser Interesse schenken wollen oder, wegen der enzyklopädischen Vielseitigkeit moderner Salon- und Gesellschaftscauserien schenken müssen — gezwungen, unsere Vertrautheit mit allem, was in Politik, Literatur, Kunst, Technik usf. die Geister beschäftigt, durch Hinwerfen gedankenschwerer Ausdrücke zu bekunden. Sind doch auch unsere „Konversations"lexika aus dem Bedürfnis der schöngeistigen Salons des 18. Jahrhunderts hervorgegangen. Aus dieser schalen Eitelkeit, stets up-to-date zu sein und das omne scibile neuester Forschung in uns aufgenommen zu haben, sei das Schlagwort entstanden.

Diese Meinung hat viel Wahres in sich, bringt uns aber dem eigentlichen Wesen und der tieferen Bedeutung des Schlagwortes in keiner Weise näher. Es wäre, um mich eines Vergleiches zu bedienen, genau so, als ob wir uns damit begnügten, zu wissen, unter welchen Himmelsstrichen eine Pflanzen- oder eine Tiergattung zu gedeihen vermöge, die Natur derselben aber nicht kennen lernen wollten.

Auf die Geschichte des Schlagwortes hier einzugehen, würde zu weit führen. Dort, wo zum ersten Male eine schöpferische Idee, ein Gedanke, der zur Tat

[1]) Der Ausdruck ist neben Schlagwort recht bezeichnend!

reizte, Menschenherzen zu entzünden vermochte, ist die Geburtsstätte des Schlagwortes; überall, wo die Feuerstätte einer Haß oder Liebe weckenden Idee zum Himmel ihre Flammen schlug: dort ist der Herd, dort die Heimat des Schlagwortes.

Politik, Nationalität, Literatur, Kunst, Religion, Philosophie, Wissenschaft, Technik sind und waren die Zunder zu Schlagworten, die Höhenfeuern gleich von Berg zu Berge jagten. Ich nenne nur einige: Schlagworte waren der Israeliten Schrei nach dem „gelobten Land", der Kreuzfahrer „Gott will es!", das „Zurück zur Natur!" der Zeitgenossen Rousseaus, in der Literatur das „Motto" (was ist dies anders als ein Schlagwort?) „l'art pour l'art des Parnassiens"; mit Wilhelm Bölsches „Vom Bazillus zum Affenmenschen" (S. 286) sei auf die Naturwissenschaften hingewiesen: „Für den Streit, ob Köhlerglaube oder freie Forschung, bedeutet das eine neue Phase, die Phase, die das Schlagwort[1]) „Moses oder Darwin" nachher gekennzeichnet hat." Schlagworte der Gegenwart wie Neuorientierung, neuer Glaube, Kraft, liegen auf jedermanns Lippen.

„Schlagwort" als Begriff gefaßt, also generell als Kollektivbezeichnung angewandt, ist allerdings eine verhältnismäßig noch recht junge Ausdrucksform für politische, kulturelle oder literarische Erscheinungen, wohingegen das Auftauchen dieser selbst, wenn auch nicht unter der Bezeichnung als Schlagworte, sich häufig geschichtlich nachweisen läßt. So erwacht schon unter Karl dem Großen das Altertum, wenn auch nur für kurze Zeit, zu neuem Leben; wir sprechen aber nur von einer Renaissance, die sich mit der glanzvollen Herrschaft der Mediceer verband. Der Darwinismus ist älter als das Schlagwort, mit dem man die Lehre von der Entstehung der Arten bezeichnete: Eduard Zeller weist in seinen „Vorträgen und Abhandlungen" (3. Sammlung 1884) auf Anaximander[2]) und einige andere griechische Philosophen als Vorgänger Darwins hin. Er zeigt in ebendiesem Sammelband, daß die Christen nicht um ihres Glaubens willen, der neben den zahlreichen von dem eigentlichen römischen Nationalglauben abführenden Sekten und Kulten (Mysterien zu Ehren der Kybele, der Hekate, der Aphrodite, der Isis, des Mithras) wohl hätte geduldet werden können, verfolgt wurden, sondern daß erst infolge ihrer Stellungnahme gegen den römischen Staat und seine Einrichtungen, der Staat ein vitales Interesse daran hatte, sie niederzuhalten; so hat also auch der Kulturkampf[3]) seinen Vorläufer, aber als Schlagwort ist er eine Erscheinung des 19. Jahrhunderts.

Paul versteht in seinem „Deutschen Wörterbuch" unter Schlagwort ein „Wort, mit dem man schlägt, das man im Wortgefecht anwendet"; bündiger, aber doch in gleichem Sinn spricht Weigand von einem „kurzen, treffenden Wort", wobei „treffend" uns an die „Wortpfeile" erinnert, die bei scholastischen Disputationen durch die Luft geschwirrt haben mögen; sprechen wir doch auch von einem

---

[1]) Sperrdruck hier und später von mir.

[2]) Die Menschen waren zuerst in fischartige Umhüllungen eingeschlossen. Siehe auch die belehrenden Ausführungen in Bruno Bauch: „Das Substanzproblem in der griechischen Philosophie."

[3]) Zum ersten Male von Virchow gebraucht (Zieglers 19. Jahrhundert, 1916. S. 361).

„frappierenden" (frapper treffen) Ausdruck. Weigands Hinweis auf die Bedeutung „schmerzlich treffend" (schon bei L. H. Wagners Frohe Frau S. 4) deckt sich mit der bei J. und W. Grimm (Deutsches Wörterbuch) gegebenen Grundbedeutung, die sich zuerst bei Hippel (8, 67) nachweisen läßt. Einzelheiten der Bedeutungsentwicklung mit Belegen sehe man dort und in den deutschen Wörterbüchern von Heyne, Paul, Weigand nach. In „Uwes Sendung, ein deutsches Erziehungsbuch" von Hans Würtz (Leipzig, Vogel, 1914) lesen wir vom menschlichen Geist, der sich bisher selbst anbetete: „Wenn Schlagworte die Massen packten, glaubte er, daß er selber auch ein ausgezeichnetes Schlagwort sei." S. 242: „Die Ohren werden beständig „gehauen" und „zerhackt" und wollen schließlich „Schlager" und „Gassenhauer"". S. 243: Max Stirners „Egoismus beruft sich stets nur auf Schlagworte des Verstandes". Richard Moritz Meyer veröffentlichte in den „Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur" eine Untersuchung über „400 Schlagworte" (Sonder-Abdruck. 95 S. Teubner. 1900). Was uns in diesem von ungeheurer Belesenheit zeugenden Aufsatz zunächst auffallen muß, ist, daß R. M. Meyer es ganz unterläßt, eine Begriffsbestimmung des Schlagwortes aufzustellen. Mich dünkt, es stecke hinter diesem Mangel eine gewisse Verlegenheit. In dieser Vermutung müssen wir bestärkt werden, wenn wir feststellen, daß der Verfasser im Verlaufe seiner Arbeit statt Schlagwort wiederholt andere, synonyme Ausdrücke gebraucht. Aber gerade diese sind es, die uns dem Wesen des Schlagwortes näher bringen. So spricht er ganz und gar in der Bedeutung „Schlagwort" von einem „Lieblingsausdruck der Berliner" (S. 5), von „Schicksal" und „fatal" als „Lieblingsausdrücken um 1790" (S. 29), von einem „politischen Parteiwort" (S. 39), von dem „Lieblingsworte" der „Hegelingen" (ein älterer, aber vor allem durch H. Loos' Streitschrift 1837 beliebt gewordener Parteiname) „absolut" (S. 43), von „bezeichnenden Ausdrücken" wie „taufrisch" (S. 45) seit 1834, von „Modewort" (S. 5. 6). Das Fehlen einer scharfumgrenzten Begriffsaufstellung und der fast wahllose Gebrauch synonymer Ausdrücke mußte nun R. M. Meyer dazu führen, eine nicht unbedeutende Anzahl „geflügelter Worte" unter seine „Schlagworte" einzuschmuggeln. Ja, er gebraucht jene sogar im Sinne dieser: „Kaiser Friedrichs tragischer Ausgang und die furchtbaren Begleitumstände seiner Krankheit haben, wie ich glaube, auch in dem Vorrat der geflügelten Worte ihre Spur hinterlassen" (S. 79); dazu rechnet er die „weiße Salbe"[1]), die, längst sprichwörtlich, nun zum Schlagwort wurde.

Nun sind aber Schlagworte und geflügelte Worte durchaus nicht identische Begriffe; gemeinschaftlich ist ihnen nur eine gewisse Popularisierung; ein von Mund zu Mund Fliegen (ἔπεα πτερόεντα). — (Vergl. dazu Grimm „geflügelt" und Büchmann, Einleitung und „Griechische Zitate".) Grimm versteht unter geflügeltem Wort" ein neues treffendes Kraft- oder Witzwort, einen Lieblingsspruch des Tages."

---

[1]) Auch bei Zacharias Werner: „Martin Luther" II, 1 S. 45 (Reclam).

Natürlich stoßen wir auch bei anderen als bei R. M. Meyer auf synonyme Ausdrücke für Schlagwort. So definiert Meyers Konversationslexikon die Einheitsschule als „Stichwort unter sich verschiedener Strömungen der modernen deutschen Pädagogik". Auch Keller (Nachlaß 14, zitiert bei Paul) weist auf „literarische Stichworte der damals schon verwichenen Periode". Als Formel tritt uns das Schlagwort entgegen in Theobald Zieglers „Geistigen und sozialen Strömungen Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert" (S. 3): „Es gibt keine Formel, und wäre sie die treffendste[1]) und kompakteste[2]), die uns wie ein Zauberschlüssel mit einem Griff die Tür öffnete zum Verständnis eines ganzen Jahrhunderts, in ein einziges Schlagwort läßt sich die geistige Signatur eines solchen langen Zeitraums nicht pressen, jedenfalls für den nicht, der mit seinem Denken und Fühlen selbst noch mitten drin steht." Julius Zeitler sagt in „Nietzsches Ästhetik": „Gegen das Ende seines Lebens hat Nietzsche öfters Gelegenheit genommen, sich über die Formel l'art pour l'art zu äußern". Eben diese Formel kehrt Seite 294 als „Kampfruf" wieder. Bei Theobald Ziegler (a. a. O. S. 22) finden wir in dem Satze: „Humanität war das Losungswort Herders" dieses im Sinne von Schlagwort gebraucht.

Das Schlagwort tritt uns auch in den geschichtlichen Darstellungen des Erziehungswesens entgegen. Es ist deshalb nicht notwendig, daß jedesmal der Ausdruck „Schlagwort" gebraucht wird. Aber Kapitelüberschriften wie Pietismus, Philanthropismus, Aufklärung: was sind dies anders als zusammenfassende, die Bewegungen und Strebungen auf pädagogischem Gebiete mit einem einzigen Ausdruck kennzeichnen wollende Schlagworte. Friedrich Paulsen ist der Urheber dreier Schlagworte geworden, die die Geschichte der Pädagogik in kurzer, kerniger Ausdrucksweise zusammenfassen: „Das klassische Altertum bildet das Individuum für den Staat, das Mittelalter für die Kirche, die Neuzeit für sich selbst". Aber bezeichnenderweise meint er, man könne das nur sagen „mit der einseitigen Zuspitzung, die einem solchen Versuche", das Bildungswesen zu charakterisieren, „erlaubt sein muß". Wir werden in der Folge auf die Bedeutung dieses Zusatzes zurückkommen müssen. (S. 24).

Die vorstehenden Ausführungen haben uns folgende Eigentümlichkeiten des Schlagwortes aufgedeckt:

1. es ist ein Hieb- und Stichwort im Anprall der Geister, ein Losungswort, das zum Streite ruft und Freund und Feind scheidet, ein Kampfruf im Gewoge der Parteien; vergl. Mager in „Päd. Rev." VII, 1843. S. 193. 194;
2. es ist ein Reklamewort (clamare!), das auf die Massen und in den Massen wirkt, auf die es eine suggestive Kraft ausübt (Lieblingswort);
3. es ist von ephemerischer Natur, ein Modewort, das in den rauschenden, lärmenden Wogen der Zeitströmung zischend auffährt und im Strudel wieder verschlungen wird, um vom Wellenschlag der Zeit vielleicht wieder an die

[1]) S. o. [2]) S. u. prägnant!

Höhe getrieben zu werden. Das Laute, Marktschreierische der Mode liegt in dem Pathos, mit dem es die Posaunen seiner Herolde in die Welt verkünden;

4. es ist eine Formel, zu deren Verständnis es der Auflösung in ihre Funktionen bedarf.

Einer typischen[1]) Eigenschaft des Schlagwortes müssen wir aber noch gedenken; das ist seine Mißverständlichkeit, seine Quidproquo-Natur. Fast überall nämlich, wo eines Schlagwortes gedacht wird, treffen wir den Hinweis auf die Mißverständnisse, denen das Schlagwort ausgesetzt ist. An Wilhelm Reins Tat-Flugschrift „Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens" (Diederichs, Jena) sei hiermit erinnert. Das umstrittenste Schlagwort in den Erziehungsfragen ist doch die „nationale Einheitsschule". Seite 10 schreibt Wilhelm Rein: „Mancherlei Deutungen und vielerlei Mißverständnisse haben sich an dieses Wort angeschlossen, deren Beseitigung erst notwendig ist, ehe man an eine Verständigung über die Grundlage der Neuordnung denken kann." In „Krieg und Erziehung" S. 27 (Beyer & Mann, Langensalza) sagt ebenderselbe von Hartnackes „Auslese der Tüchtigen" (Quelle, Leipzig): „Die Broschüre enthält viel Beherzigenswertes, bekämpft aber eine Auffassung der Einheitsschule, die mit der unsrigen nichts zu tun hat. Es wäre wünschenswert, mit dem Namen der Einheitsschule einen eindeutigen Begriff zu verbinden." Auch andere pädagogische Schlagworte sind mißverstanden worden. In Georg Kerschensteiners „Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung" heißt es (S. 23): „Der gedankenlose Ruf nach sozialer Erziehung könnte .... das gleiche Unheil anrichten wie die gedankenlose Forderung der ausschließlichen Persönlichkeitsfrage." Soviel Schlagworte, soviel Mißverständnisse, soviel — Gedankenlosigkeit! Auch der „deutschen Renaissance" [Konrad Burdach[2]), Richard Benz[3])] wäre hier zu gedenken, ebenso der Selbstverwaltung, der Arbeitsschule, der Jugendbewegung; bei der Besprechung der letzteren im „Säemann" begegnen wir wieder dem ausdrücklichen Hinweis auf die Mißverständnisse, die dieses Schlagwort hervorrief. Im „Zeitgeist" (26. 3. 17.) ist von „Totemismus" als „Schlagwort in völkerkundlichen und kulturgeschichtlichen Werken" die Rede, das in mehr oder weniger richtiger Anwendung immer wiederkehrt. Zu Nietzsches „Übermensch" (Geschichte dieses Schlagwortes s. R. M. Meyer a. a. O. S. 6—24) bemerkt Julius Reiner in „Friedrich Nietzsche, der Immoralist und Antichrist": „Übermensch — dieses vielumstrittene Modewort hat Nietzsches Namen in aller Leute Mund gebracht, was er sicher nicht als Auszeichnung angesehen hätte. Wie viele Schwächen und Vergehen, Dummheiten und Verbrechen haben sich mit diesem Worte zu entschuldigen oder zu schmücken gesucht; .... er verwahrt sich zwar gegen die verschiedenen Deutungen seines Übermenschen, aber die Schuld liegt am Schöpfer dieser Helden und nicht an seinen Deutern." (S. 21. S. 23. Franckh, Stuttgart, 1916.)

[1]) Das Schlagwort selbst ist immer ein typischer Ausdruck (τύπτειν schlagen!).

[2]) Deutsche Renaissance (Mittler, Berlin).

[3]) „Die Renaissance, das Verhängnis der deutschen Kultur" (Diederichs, Jena).

Vom „biogenetischen Grundgesetz", das „als prägnanter Einzelbegriff" alle öffentlichen Äußerungen Haeckels durchdringt, sagt Wilhelm Bölsche in seiner Haeckel-Biographie (S. 160): „Auf hundert Gebieten taucht es auf. In der Psychologie, der Ethik, der Philosophie allgemein, ja in Kunst und Ästhetik. Bis in die Mystik habe ich es hinein verfolgen können. Bezeichnend ist nur augenblicklich noch, daß es mit einem wahren Fanatismus verkehrt angewendet, unvollständig definiert wird — verkehrt und unvollständig gerade der schönen und unzweideutig klaren Fassung gegenüber, die ihm Haeckel selbst gegeben hat."

Zu dieser Doppelsinnigkeit, Zwei- und Mehrdeutigkeit tritt noch die oft verhängnisvolle, suggestive Kraft des Schlagwortes, die es als Modewort mit der Mode teilt. Über Massensuggestion durch die Mode ist (namentlich auch von Wilhelm Münch) schon so viel geschrieben und geklagt worden, daß sich ein weiteres Wort erübrigt. In der suggestiven Wirkung des Schlagwortes liegt seine Gefährlichkeit. Im Berliner Tageblatt vom 2. 4. 17. schreibt der Leitartikler: „Es kommt nicht darauf an, ob ein Schlagwort von echtem Golde ist, sondern nur darauf, ob es wirkt." Das heißt doch einer skrupellosen Agitation Tür und Tor öffnen. Die Wirkung solcher Talmi-Schlagwörter äußerte sich wiederholt in zerstörendem Fanatismus, diesem Aftergebilde des Enthusiasmus.

Die suggestive Kraft des Schlagwortes liegt nicht selten in einem Wortspiel. Der Streit der Arianer um Gottähnlichkeit und Gottgleichheit (ὁμοιουσία und ὁμοουσία) tobte um solch ein Wortspiel. Das gelehrte Mittelalter sonderlich hatte seine Freude daran. Aber auch in der Neuzeit ließen sich Beispiele finden. Die Aufklärung mußte es sich gefallen lassen, durch ihr polemisches Gegenbild den „Aufklärichtt" (R. M. Meyer a. a. O.) zum Kehricht geworfen zu werden. In jüngster Zeit fertigte Adolf Matthias die falschverstandene, auf das Auswendiglernen eines bürgerlichen Katechismus sich erstreckende Erziehung zum Staatsbürgertum mit der sarkastischen „Spießbürgerkunde" ab. Schlagworte wie Arbeitsschule und Schularbeit, „Mehr Schularbeit weniger Schularbeiten" (Stock) verdanken ihre suggestive Kraft nicht zum geringsten Teil dem Wortspiele, in dem sie erstmalig auftraten.

Die belebende, suggestive Kraft des Schlagwortes liegt in der Prägnanz seiner Fassung; darin liegt aber auch seine Schwäche. Das Schlagwort ist ein auf einen prägnanten Ausdruck gebrachter Vorstellungsinhalt mit einer bestimmten Tendenz. Die im Schlagwort ruhende Idee ist zumeist das Ergebnis jahrelanger, mühsamer Gedankenarbeit. Jene aber, die das Schlagwort im Munde führen, geben häufig nichts als einen für sie inhaltslosen Begriff weiter, sie begnügen sich mit der Endsumme, statt den einzelnen Summanden, das heißt also den Gedanken, aus denen die Idee erwuchs, nachzugehen, sei es infolge geistigen Unvermögens — weil sie nicht können, oder aus Denkfaulheit — weil sie nicht wollen. Ist doch schon den allermeisten die Grundbedeutung des Wortes „prägnant" abhanden gekommen: prae-gnans (von prae-geno) will

sagen „schwanger", „trächtig", besagt also inhaltlich gerade das Gegenteil von Kürze, wie sie die meisten verstanden haben wollen. Indes lastet der ganze Druck der Gedankenschwere (gravidus von gravis) in dem „prägnanten Ausdruck", dem in der deutschen Sprache das Bild von „schwanger gehen mit Gedanken"[1]) und „gedankenschwanger" angeglichen und verwandt ist. Und so wird durch gedankenlose Weitergabe eines inhaltsschwangern Begriffes durch das Schlagwort jener des eigentlichen Vorstellungsinhaltes beraubt und endlich prostituiert. Er greift sich ab, wie die Münze, die von Hand zu Hand wandert. An solche Schlagworte philosophischer Sektierer mag Marc Aurel gedacht haben, wenn er in seinen „Selbstbetrachtungen" (V, 5) sich zuredete: *ἐκεῖνα οὖν παρέχου, ἅπερ ὅλα* (!) *ἐστὶν ἐπὶ σοί, τὸ ἀκίβδηλον*[2]). Schlagwörter werden zu „schillernden" Redensarten.

Den Schlagwörtern verwandt sind, sprachlich nur weiter gefaßt, der Form nach aber sich als prägnant darstellend, die Aphorismen und weiterhin die aus dem Zusammenhang der Rede oder des Buchtextes gerissenen Zitate. Vom Aphorismus meint Alois Riehl im besonderen Hinblick auf Nietzsches Vorliebe für denselben (Frommans Klassiker S. 17): „Wie er den Gedanken isoliert, ihn aus dem Zusammenhang mit dem Ganzen herausstellt, so verlangt er auch vom Leser nicht zusammenhängendes, in ein Ganzes sich versenkendes Denken." Ein Gleiches läßt sich vom Schlagwort sagen[3]). (Schluß folgt.)

---

[1]) Ähnlich Shakespeares Wortspiel mit conceive (Lear I, 1). Auch Sokrates' *μαιευτική* liegt der Gedanke des Schwangerseins zugrunde. Ähnliche Ausdrücke in Nietzsches Zarathustra.

[2]) Wilamowitz: „Das, was keine plattierte Münze ist" (Talmigold, Doublé).

[3]) Der hier entwickelte Gedankengang vom Schlagwort zum Aphorismus ließe sich auch auf die fragmentarische Darstellung der Chrestomathien weiterführen und daraufhin deren pädagogischer Wert oder Unwert untersuchen.

Kleine Beiträge u. Mitteilungen

Die Schriftleitung dieser und der folgenden Abteilung (Besprechungen) hat Herr Dr. G. Weiß, Privatdozent in Jena übernommen

Pädagogische „Einfühlung"

Eine psychologische Betrachtung

Von Johannes Volkelt (Leipzig)

1. Von „Einfühlung" ist seit längerer Zeit in der philosophischen Litteratur viel die Rede. In der Ästhetik der Gegenwart ist „Einfühlung" geradezu zu einem Schlagwort geworden. Und mit Recht. Das Kunstwerk würde uns stumm und leer gegenüberstehen, wenn der Betrachter es nicht einfühlend beseelte. Der bildende Künstler bietet seine Schöpfung lediglich dem Auge dar. Wenn nun die dem Auge dargebotene Gestalt den Eindruck des Freudig-Erregten oder Trauer-Erfüllten, des Kühnen oder Schüchternen macht, so liegt hier eine Leistung von Seite des Betrachters vor. Dieser hat die Gefühle der Freude oder Trauer, der Kühnheit oder Schüchternheit mit den wahrgenommenen Zügen und Gebärden verschmolzen. Aus seinem eigenen Erleben holt er diese Regungen heraus und „fühlt" sie mit entsprechender Anpassung in das mit dem Auge Wahrgenommene „ein". Und nicht nur die menschlichen, sondern auch die untermenschlichen Gestalten, ein Baum im Landschaftsbilde, eine Säule, ein Spitzbogen, gewinnen erst durch Einfühlung von Strebungen und Stimmungen ihre ästhetische Sprache.

Wenn nun auch die Einfühlung auf ästhetischem Boden besonders heimisch ist, ja nur hier ihr Wesen rein und hemmungslos zur Entfaltung bringt, so gibt es doch keine Lebensbetätigung, an der sie nicht beteiligt wäre. Es gilt, sich vor Augen zu halten, daß sich uns jedes fremde Ich nur durch Einfühlung aufschließt. Wie sollte ich mir auch fremdes Seelenleben unmittelbar zur Anschauung bringen können? Gegeben ist mir ausschließlich die sichtbare, tastbare, hörbare Außenseite des fremden Ich. Aus meinem eigenen seelischen Besitzstande füll ich das leibliche Außenwerk des Anderen mit Innenleben aus. Hier und da zwar ist von Philosophen die Behauptung vertreten worden, daß in der Selbsterfassung des Ich auch unmittelbar das Erleben vom Du enthalten sei. Es wird gesagt: so wahr ich mich selbst erfasse, bin ich zugleich auch einer gegenüberstehenden fremden Ich-Sphäre gewiß. Indessen selbst wenn diese Meinung recht hätte, so wäre damit doch nur das Du überhaupt, nicht aber das Du in seiner jedesmaligen individuellen Eigentümlichkeit ergriffen. Daß dieses fremde Ich ein grobes, jenes ein feines Seelenleben hat, oder daß hier die Regung des Mitleids, dort die der Grausamkeit vorliegt: dies ist nach wie vor nur auf dem Wege der Einfühlung feststellbar.

2. Aller menschliche Verkehr beruht auf Einfühlung. Die um den Mund meines Gegenüber spielenden Bewegungen werden von mir nicht einfach nur gesehen; sondern mit dem Gesehenen verschmilzt die Gefühlsregung des Spottes, Übermutes, der Entsagung, der verzeihenden Güte, oder welche Gemütsbewegung sonst in Frage komme. Und diese Verschmelzung ist so innig, daß ich auch den Gefühlsausdruck selbst zu sehen glaube. Indem nun entsprechende Verschmelzungen sich mit allem, was mir an der gegenüberstehenden Person wahrnehmbar wird, auch mit dem festen Grundgefüge seines Antlitzes, seiner ganzen Gestalt, vollziehen, entsteht in mir ein sich immer mehr bereicherndes und verfeinerndes Bild von dem seelischen Gepräge des Anderen. Trifft es sich nun, daß ich ein scharfer Beobachter bin und außerdem für den Anderen ein eingehendes Interesse habe, so werden sich mir selbst die flüchtigsten und nebensächlichen Züge, die ich an ihm wahrnehme, beseelen. Wie der Andere etwas reicht oder entgegennimmt, wie er zunickt oder scherzhaft droht, wie er die Tür schließt, welche Haltung er im Sitzen einnimmt, welchen Klang seine Stimme beim Bedauern, Verwundern, Zureden hat: dies alles wird bei mir zur Offenbarung seines Inneren. Welche Mannigfaltigkeit der Gefühlsregungen muß ich nicht aus meiner eigenen Seele herausholen, um fort-

laufend das optische und akustische Vielerlei, das im Verkehr an dem Anderen zu Tage tritt, mit dem entsprechenden seelischen Gehalt zu verschmelzen!

Von besonderer Bedeutung ist die akustische Einfühlung: sie führt uns zu einer wichtigen Erweiterung des Einfühlungsvorganges hin. Es ist nämlich zu bedenken, daß sich die Einfühlung nicht nur an den Klang der Stimme des Anderen, sondern auch an die Bedeutung der von ihm gesprochenen Worte knüpft. Der Inhalt der Rede des Anderen läßt etwa in seine menschenfreundliche oder stolze Seele blicken. Wir lassen den einen oder den anderen Affekt in das seelische Bild, das von dem Anderen in uns entsteht, einfließen. Dabei würde es nicht genügen, wenn wir nur trocken und sozusagen geschäftsmäßig Kenntnis nähmen von den Charaktereigenschaften, über die uns die Rede des Anderen belehrt hat. Sondern jeder intimere Verkehr hat zu seiner Bedingung, daß wir die Charakterzüge, die uns aus dem Inhalt der Worte unseres Freundes hervorgegangen sind, in dessen Seele hineinleben. Tritt mir etwa aus den Worten eines Menschen, den ich bisher für kühl hielt, warme Menschenfreundlichkeit entgegen, so lasse ich diesen Wesenszug als belebendes, durchwärmendes Element sich mit dem Gesamtbild, das ich von seiner Persönlichkeit habe, verschmelzen. Nicht um ein aggregatartiges Hinzufügen eines neuen Zuges, sondern um durchdringende Einfühlung handelt es sich. Die „Gestaltqualität" der fremden Persönlichkeit erhält einen veränderten Ton. Will man ermessen, in wie hohem Grade aller menschliche Verkehr auf Einfühlung beruht, so muß man auch an diese durch den Wortsinn vermittelte Einfühlung denken.

So gesellt sich zur Einfühlung auf Grund der sinnlichen Wahrnehmung die durch das Verstehen des Wortsinnes vermittelte Einfühlung. Jene kann als unmittelbare, diese als vergleichsweise mittelbare Einfühlung bezeichnet werden. Ich will sie kurz sprachliche Einfühlung nennen. Die unmittelbare Einfühlung darf ihr gegenüber den Vorzugsnamen der anschaulichen Einfühlung führen.

Es ist klar, daß die durch Wortbedeutung vermittelte Einfühlung auch durch die geschriebenen oder gedruckten Wortzeichen, also auf optischen Anreiz hin, zustande kommen kann. Offenbart sich mir in den Briefen eines Freundes ein eigentümlicher Charakterzug, den ich bis dahin nicht gekannt hatte, so ändert sich für mich die ganze „Gestaltqualität" des Freundes. Das heißt: durch Einfühlung geht der neue Charakterzug — etwa weiche Herzensgüte — in die mir vorschwebende seelische Grundverfassung des Freundes ein.

Die Einfühlung, wie sie sich im geselligen Verkehr entwickelt, kann nun eine noch mehr mittelbare Gestalt annehmen. Ich setze den Fall: ich erfahre (sei es durch mein Dabeisein oder durch Hörensagen) von einem Vorfall, in den mein Freund verwickelt war. Aus diesem Vorfall schließe ich auf einen Charakterzug meines Freundes, etwa auf eine hochherzige Gesinnung. Handelt es sich um einen entfernt Bekannten, so nehme ich davon vielleicht nur oberflächlich „Notiz". Dann ist von Einfühlung nichts vorhanden. Steht dagegen mein Freund in Frage, so lasse ich die hochherzige Sinnesart mit dem Wesensgefüge, das mir bis jetzt von seiner Persönlichkeit vor Augen stand, verschmelzen. Ich lebe den neuen Wesenszug in das lebendige Gebilde hinein, als das mir bisher die Persönlichkeit meines Freundes gegenwärtig war.

Das Mittelbare der Einfühlung ist hier offenbar in gesteigertem Maße vorhanden. Die „sprachliche" Einfühlung ist zwar durch sinngemäßes Verstehen des Wortinhaltes vermittelt; aber dieses Verstehen geht doch intuitiv vor sich; es beruht nicht auf erschließendem Verfahren. Jetzt dagegen liegt die Sache so, daß ich erst durch einen Schluß aus einer sei es erlebten oder berichteten Begebenheit zur Einfühlung komme. Die Einfühlung verläuft hier unter wesentlicher Mitwirkung des schließenden Verfahrens. Sie hat einen anschauungsärmeren, rationaleren, abstrakteren Charakter. Ich will diese dritte Form der Einfühlung daher kurz als abstrakte Einfühlung bezeichnen.

3. Je nach Lage der Dinge verwirklicht sich die Einfühlung in geringerem oder vollkommenerem Maße. Bin ich in Eile, oder habe ich den Kopf voll Gedanken, oder ist mir der Andere, mit dem ich es gerade zu tun habe, gleichgültig: dann geht die Einfühlung gewöhnlich nur oberflächlich, grob und bruchstückweise vor sich. Nur soweit

es mit meinen gegenwärtigen Interessen zusammenhängt, erhalten die Mienen und Gebärden des Anderen für mich beseeltes Aussehen; im übrigen erscheinen sie mir bedeutungslos und leer. Und aus seinen Worten höre ich unter den angedeuteten oder ähnlichen Umständen nur den gegenständlichen Inhalt heraus. Was in ihnen an individuellen Regungen mitschwingt, bleibt unbeachtet. Vielleicht stelle ich mich in solcher Lage dem Anderen gegenüber in gewisser Richtung sogar spähend und lauernd ein. Soweit mein Interesse im Spiele ist, lasse ich mir keinen Zug an ihm entgehen. Alles übrige an ihm aber berührt mich kaum. Es fehlt mir an Zeit und Lust, über das durch unmittelbares Interesse unbedingt Erforderliche hinaus noch weiter Kraft für Einfühlung aufzuwenden. So fehlt hier der Einfühlung das Gleichmäßige und Vielseitige. Das Feld der Einfühlung weist einige seelisch ausgeprägte Punkte auf; umgeben aber sind sie von lauter leeren und dünnbesetzten Stellen.

Aber auch von Anlage und Übung hängt die jeweilige Ausbildung der Einfühlung ab. Für den mit künstlerischem Auge Ausgestatteten führt auch der unscheinbarste Zug, auch die leiseste Abbiegung oder Schwankung, auch die flüchtigste Trübung oder Aufhellung eine beredte Sprache. Ebenso wer auf Menschenbeobachtung eingestellt ist, wer der Vielfältigkeit menschlichen Wesens, den Schattierungen der Seelenvorgänge sei es mit Liebe, sei es mit Spott nachgeht, wird im allgemeinen die Einfühlung umfassender und eindringender ausüben als der Durchschnitt der Menschen. Stellt man sich etwa Goethe oder Jean Paul, Storm oder Fontane im Verkehr mit Menschen vor, so wird man nicht zweifelhaft sein, daß sich ihnen die Individualitäten in besonderem Grade mit eingefühlter Innerlichkeit ausfüllten.

Mangelhafte, nur obenhin oder spärlich ausgeübte Einfühlung ist in vielen Lagen von keinem Nachteil begleitet. Ob ich während einer Eisenbahnfahrt meine Blicke an den gegenübersitzenden Mitreisenden gleichgültig vorübergleiten lasse oder meinen Spaß dabei finde, sie einfühlend zu beobachten, ist sachlich belanglos. Wenn dagegen ein Geschworener einem seelisch verwickelten Fall mit stumpfer Einfühlung gegenübersteht, so kann er dadurch zu einer verkehrten Auffassung des Falles kommen und so die Sache der Gerechtigkeit schwer schädigen. Ein Liebesbund, bei dem es auf einer Seite oder gar auf beiden an entgegenkommender Einfühlung fehlt, ruht von vornherein auf schwankendem Grunde. Wenn irgendwo, so kommt es in der Liebe, und zwar um so mehr, je mehr die erotische Glut zurücktritt, auf bereitwillige, verständnisvolle Einfühlung an. Die geschlechtliche Begehrlichkeit hilft auch über mangelnde Einfühlung hinweg. Wenn dagegen die Liebe vorwiegend den Charakter des Seelenbundes angenommen hat, dann bedeutet Mangel an Einfühlung zweifellos Lockerung des Bundes. Aber auch alle erlesene und tiefere Geselligkeit bedarf regsamer Einfühlung. Ein Gespräch wird erst dann für uns intim, wenn wir das Gefühl haben, in die Seele des Anderen gleichsam hineinzutasten, und wenn wir spüren, wie seinerseits auch der Andere sich mit zarter Hingebung unser eigenes Seelenleben erschließt. Die Art und Weise, wie etwa Wilhelm von Humboldt und Schleiermacher die zartesten Formen freundschaftlichen Verkehrs in ihrer Lebensführung verwirklicht haben, kann hierfür vorbildlich sein.

Zu den Betätigungen nun, für die ein hoher Grad von Einfühlung unerläßlich ist, gehört auch die Erziehung. Nur durch Einfühlung wird der Erzieher des Zöglings überhaupt habhaft. Durch Einfühlung allererst wird das Erziehen eine Betätigung von Mensch zu Mensch. Sehen wir etwas näher zu, was die Einfühlung für die erzieherische Tätigkeit bedeutet.

4. Ich stelle pädagogische und ästhetische Einfühlung einander gegenüber. Die Einstellung des Bewußtseins ist in diesen beiden Arten der Einfühlung wesentlich verschieden. Im ästhetischen Einfühlen sind wir bestrebt, in allen Zügen der Gestalt seelische Regungen zu sinnlichem Ausdruck gebracht zu sehen. Nichts an der Gestalt soll rein innerlich bleiben; alles Innerliche soll als zu sinnlicher Form geworden heraustreten. Das Innerliche, wofern es im Innern sich verbirgt, ist für den künstlerischen Betrachter einfach nicht vorhanden. Die Einfühlung ist hier auf die Außenseite, das Oberflächenhafte eingestellt. Dieses soll als beseelt erscheinen. Im Gegensatze hierzu richtet sich die pädagogische Einfühlung auf die Innerlichkeit der Gestalt. Die Züge, Gebärden, Bewegungen, ebenso die tönenden Äußerungen des Zöglings bilden für die

pädagogische Einfühlung nur den Ausgangspunkt. Der Erzieher zielt mit seinem Einfühlen auf das Innere des Zöglings hin. Es handle sich etwa um Freude oder Trauer: dem künstlerischen Betrachter kommt es darauf an, die sinnlichen Züge zum Ausdruck von Freude oder Trauer geworden zu sehen. Das Interesse des Erziehers dagegen richtet sich auf das Gemütsleben des Zöglings als solches. Ihm steht das Gemüt des jungen Menschen vor Augen, wie es von Freude belebt oder von Trauer gehemmt ist. Das aufleuchtende oder trübe blickende Auge ist für beide, den künstlerischen Betrachter wie den Erzieher, von Wichtigkeit. Doch besteht der Unterschied, daß das Interesse des künstlerischen Betrachters in dem leuchtenden Auge gleichsam mündet, während dem Erzieher allein das aufgehellte Gemüt des Schülers am Herzen liegt und das leuchtende Auge ihm nur als Bekundung dieser Gemütsbeschaffenheit von Bedeutung ist.

Hiermit hängt ein tiefer greifender Unterschied zusammen. Die ästhetische Einfühlung ist für den künstlerischen Betrachter Selbstzweck; die pädagogische Einfühlung ist für den Erzieher nur Mittel zu einem außerhalb der Einfühlung gelegenen Zweck. Das Betrachten eines Kunstwerkes ist mit der Einfühlung zu Ende. Ich will nicht sagen, daß das künstlerische Betrachten und Genießen in nichts Anderem als in der Tätigkeit des Einfühlens bestehe. Nur so viel soll gesagt sein, daß, aus welchen Betätigungen es auch sonst noch bestehen mag, diese sich doch nur zugleich mit dem Einfühlen, verschmolzen mit ihm, vollziehen, also gegenüber dem Einfühlen keinen fremden Zweck darstellen. Für den Erzieher dagegen bedeutet die Einfühlung die Aufforderung, auf die jugendliche Seele in bestimmter Richtung zu wirken. Einem praktischen Ziele sonach strebt der Erzieher mit Hilfe der Einfühlung zu. Die Einfühlung hat für den Erzieher die Bedeutung eines Verfeinerungsmittels für seine praktische Tätigkeit: nur auf Grund der Einfühlung läßt sich die junge Seele in einer ihrer individuellen Eigentümlichkeit angemessenen Weise anregen, leiten, prägen. So strebt also der Erzieher von der Einfühlung weg, indem er, ihren Winken folgend, zum Einwirken auf das Seelenleben des Zöglings schreitet. Der künstlerische Betrachter dagegen verweilt in der Einfühlung, schöpft sie aus, genießt sie. Sie ist ihm Anfang und Ende.

In der gleichen Richtung liegt noch ein weiterer Unterschied. Auf ästhetischem Gebiete kommt, soweit es sich um die bildenden Künste und um die Tonkunst handelt, nur die „anschauliche" Einfühlung in Betracht. Für die Dichtung allerdings wird die „sprachliche" Einfühlung von beherrschender Bedeutung. Denn hier kommt es auf den Inhalt der Worte an. Aber es ist zu bedenken, daß die Worte, die der Dichter wählt, darauf berechnet sind, im Leser möglichst starke Phantasieanschauungen zu erzeugen. So wird die zunächst „sprachliche" Einfühlung, kraft des phantasieanschaulichen Wertes der dichterischen Worte, doch zu einer „anschaulichen" Einfühlung gesteigert. Dagegen kann von „abstrakter" Einfühlung auf ästhetischem Boden unmöglich die Rede sein. „Abstrakte" Einfühlung wäre unweigerlich mit einem Herausfallen aus dem künstlerischen Verhalten gleichbedeutend. Wie alles begriffliche Denken die künstlerische Gemütshaltung vernichtet, so würde auch mit der „abstrakten" Einfühlung diese Vernichtung gegeben sein.

Auf erzieherischem Gebiete dagegen kommen alle drei Arten der Einfühlung nicht nur tatsächlich vor, sondern sie sind hier geradezu durch die Natur der Sache gefordert. Sobald der Erzieher unter dem sinnlichen Eindrucke des Zöglings steht, tritt die „anschauliche" Einfühlung ins Spiel. Freilich in höchst verschiedenen Graden. Es gibt Erzieher, für die der ihnen anvertraute junge Mensch, auch wenn er ihnen Auge in Auge gegenübersteht, nicht viel mehr als eine Nummer ist. Sie wissen aus Zügen, Gebärden, Stimme nur das Allergröbste herauszuholen. Für andere Erzieher dagegen führen auch schon die kleinsten Unterschiede in Hast und Ruhe, Leichtigkeit und Schwerfälligkeit, Spannung und Lässigkeit der Bewegungen eine intim beseelte Sprache. Auch die leiseste Abbiegung von der gewohnten Körperhaltung, von der sonstigen Art zu sprechen wird sofort nicht nur wahrgenommen, sondern auch mit sicherem Blicke seelisch gedeutet. Auch was sich unter der gröberen Oberflächenschicht von Zügen an feineren Andeutungen und Spuren verbirgt, entdeckt das scharfe Auge des Erziehers und verwertet es als einen vielleicht besonders wichtigen Beitrag für das Verständnis der Individualität des Zöglings.

Dazu gesellt sich in reichlichem Umfang die „sprachliche" Einfühlung. Soweit sich in den mündlichen und schriftlichen Äußerungen des Schülers seine Sinnesweise ausspricht, fließt dem Lehrer allerwichtigster Stoff für die Einfühlung zu. Besonders die Aufsätze in der Muttersprache bieten naturgemäß eine umfassende Ausbeute für die Ausgestaltung des Bildes von der Individualität der Verfasser. Aber auch die „abstrakte" Einfühlung ist für den Erzieher von Wichtigkeit. Das Erwägen und Erschließen, worauf diese Art der Einfühlung beruht, ist für die künstlerische Bewußtseinshaltung freilich schlechtweg vernichtend. Die erzieherische Einstellung des Bewußtseins dagegen wird nicht im mindesten dadurch gestört, daß dieser Einfühlung Reflexion vorausgeht und sie sich aus Reflexion nährt.

5. Über der Sozialisierung der Erziehung wird häufig ihre Individualisierung vernachlässigt. Und doch gehört nicht nur die Anpassung des erzieherischen Einwirkens an die Individualität des Zöglings, sondern auch geradezu die Pflege des Individuell-Eigentümlichen zu dem Wesentlichen der Erziehung. Oft wird so gesprochen, als läge in der Heranbildung zum Staatsbürgertum, in der Eingliederung in das Gemeinschaftsleben das Ganze oder doch das allein Wesentliche der Erziehung. Im Gegensatze hierzu bin ich mit Schleiermacher der Ansicht, daß Gemeinschaftsleben und individuelle Eigenart, wie überhaupt, so auch in der Pädagogik, zwei einander ebenbürtige Gesichtspunkte und Werte darstellen.

Die Individualisierung der Erziehung aber ist nur auf Grund von reich und fein entwickelter Einfühlung möglich. Ich will hier nur die Anpassung der Erzieherarbeit an das Seelenleben des Zöglings ins Auge fassen. Solange freilich der Lehrer zur Klasse als einem ungeschiedenen Ganzen spricht, kann hiervon keine Rede sein. Sobald er sich aber dem Einzelnen gegenüber befindet, stellt sich von selbst sein Bewußtsein auf die Eigentümlichkeit des Einzelnen ein, und nach Maßgabe dieser Einfühlung vollzieht sich das pädagogische Einwirken. In gewissen Fächern macht sich die Individualisierung und hiermit die Wichtigkeit der Einfühlung in besonderem Grade geltend. So namentlich im Religions- und im Deutsch-Unterricht. Fährt der Religionslehrer grob und unterscheidungslos über die kindlichen Gemüter hin, hat er nicht eine Mannigfaltigkeit von Tönen zur Verfügung, um wenigstens den voraussichtlich in der Klasse vorhandenen Typen des kindlichen Fühlens gerecht zu werden, so bleiben seine Worte ohne die wünschenswerte Wirkung oder richten geradezu Unheil an. Ja man kann fragen, ob wegen der Notwendigkeit zartesten Individualisierens und Einfühlens der Religions-Unterricht vor ganzen Schulklassen im Grunde nicht eine pädagogische Ungeheuerlichkeit sei. Und auch was den Unterricht im Deutschen betrifft, so liegt eine seiner hauptsächlichsten Schwierigkeiten darin, daß hier, und zwar vor allem auf den höheren Stufen, ein Eingehen auf die Sinnesart und Geisteswelt des Einzelnen vonnöten ist. Sollen die Schüler in die Schätze der deutschen Dichtung eingeführt, sollen deutsche Aufsätze vorbereitet und besprochen werden, so muß der Lehrer imstande sein, vorsichtig und zugleich eindringlich den Einzelnen bei seiner Eigenart zu ergreifen. Leider besteht die Tatsache, daß gerade der Deutsch-Unterricht auf den höheren Stufen, eben weil er an die Persönlichkeit des Lehrers so schwierig zu erfüllende Ansprüche stellt, in der Regel den Charakter des Stümperhaften trägt. Gerade der Unterricht im Deutschen sollte in das ganze Innenleben des jungen Menschen, in seine Stellung zu Menschen und Welt klärend, ausweitend, befestigend eingreifen. Statt dessen sind nur zu oft die Deutsch-Stunden durch ganz besondere Trivialität und Unergiebigkeit gekennzeichnet.

6. Im Durchschnitt wird an der Volksschule der Unterricht weit mehr mit Lust und Liebe erteilt als an den höheren Schulen. Ödes Handwerk, gelangweilter und langweilender Frondienst ist am Gymnasium und an den ebenbürtigen Schulen ungleich öfter wie dort zu finden. Diese Erscheinung hat verschiedene Ursachen. Eine aber ist sicherlich darin zu erblicken, daß der Volksschullehrer seine Tätigkeit im Durchschnitt mit lebhafterer Einfühlung, mit stärkerem Sichhineinleben in die jungen Seelen ausübt als der Lehrer an den höheren Schulen. Und dies hängt wieder damit zusammen, daß die Kinder in dem Volksschulalter mit ihrem Lerneifer, mit ihrem Durst nach Neuem, mit ihrem glaubensvollen Emporblicken zum Lehrer diesem die Einfühlung erleichtern und zu einem erfreuenden Erleben gestalten.

Die Freudigkeit des Unterrichtens und Erziehens hängt, mindestens zum großen Teil, mit der Einfühlung zusammen. Ein Lehrer kann zwar auch am Anordnen und Klarlegen des Stoffes und am Mitteilen des so durchgearbeiteten Stoffes sein Vergnügen finden. Allein darin besteht doch nicht die eigentliche Freude am Lehren und Erziehen. Diese entsteht nur auf Grund warmherzig-menschlichen Verkehrs mit der Jugend. Und nur wenn dieser Verkehr von Einfühlung durchwärmt wird, strömen von ihm für den Erzieher beglückende Gefühle aus.

Dabei setze ich freilich voraus, daß die Einfühlung im Sinne des vorhandenen und liebenden Entgegenkommens ausgeübt werde. Denn es gibt ja auch eine skeptisch lauernde, mißtrauisch spähende, satirisch gestimmte Einfühlung. Und es ist nicht unmöglich, daß ein Sonderling von Erzieher sich in dieser kurz gesagt: pessimistischen Richtung in die ihm anvertraute Jugend einzufühlen liebt. Ein Schultyrann von der Art, wie man sie bei Dickens geschildert findet, könnte sich mit raffinierter Einfühlung nur zu dem Zweck in den Zögling versetzen, um ihn zu quälen. Für die Einfühlung, wie ich sie hier voraussetze, kann uns als musterbildlich etwa das Verhältnis vor Augen stehen, in dem Jean Paul in seiner Levana den Erzieher zu der Jugend stehen läßt, oder die Art, wie der junge Herbart sich im Steigerschen Hause in die Eigenart seiner Zöglinge vertieft hat.

Woran es an den höheren Schulen in oft erschreckendem Grade fehlt, das ist neben manchem Anderen die wünschenswerte Gemütseinstellung der Jugend gegenüber dem Lehrer. Leider ist es die Regel, daß der Lehrer besonders von der Jugend der oberen Stufen als ein Lästiges empfunden wird. Wenn er mit gutmütigem Spotte behandelt wird, so ist dies schon ein verhältnismäßig günstiger Fall. Überaus häufig aber ist er, und nicht bei den schlechtesten Schülern, geradezu ein Gegenstand des Widerwillens, wenn nicht gar des Hasses. Ich sehe in dieser Tatsache des entschiedenen Mißverhältnisses, in dem sich die Schüler besonders der oberen Klassen zu ihren Lehrern fühlen, eines der betrübendsten und aufrüttelndsten Kennzeichen davon, daß im tiefen Grunde unseres höheren Schulwesens vieles nicht in Ordnung ist. Eine der Hauptursachen aber dieses Mißverhältnisses liegt darin, daß die Lehrer es so oft unter ihrer Würde finden, sich den Schülern herzlich-menschlich zu nähern; daß sie sich viel zu ausschließlich als Vertreter der Wissenschaft und Inhaber von Gelehrsamkeit fühlen. Der Lehrer besonders auf den oberen Stufen sieht nur zu oft lediglich das Wissen als den Boden an, auf dem er sich mit seiner Klasse zusammenfindet. Ist ein solcher Lehrer von wissenschaftlich überragender Bedeutung, so liegt hierin ein wirksames Gegengewicht gegen das Entstehen jener Übelstände. Gehört er aber dem Typus der Mittelmäßigkeit an, so erzeugen sich in der Klasse jene verschiedenen Überlegenheitsaffekte, denen der Lehrer als ein langweilender, widerwärtiger Störer und Verderber aller jugendlichen Lebens- und Freiheitsgefühle gilt. Wenn dagegen dem Unterrichte, unter Wahrung der wissenschaftlichen Haltung des Lehrers, mit Hilfe der Einfühlung ein schlicht und vertrauensvoll menschlicher Ton erteilt wird, so werden in der Klasse, abgesehen von geradezu schlecht gearteten Individuen, nicht leicht jene geringschätzenden und kränkenden Grundstimmungen gegenüber dem Lehrer aufkommen.

7. Naturgemäß findet die pädagogische Einfühlung eine besonders vollkommene Erfüllung dort, wo es sich um kleine und kleinste Gruppen von Zöglingen handelt. Und eine weitere höchst begünstigende Bedingung liegt darin, daß der Erzieher mit dem Zögling nicht nur gewisse Stunden des Tages in unterrichtliche Berührung kommt, sondern mit seinem Lebensgange in den Lebensgang des Zöglings hineinverflochten ist. Sonach ist das Haus die eigentliche Stätte der pädagogischen Einfühlung. Weit mehr als die Lehrer der Schule sind Eltern und Hauslehrer in der Lage, mit lauschender Einfühlung dem Seelenleben der Kinder zu folgen. Die in den Schulklassen mögliche Einfühlung kann im Vergleiche hiermit nur bruchstückartig und annäherungsweise ausgeführt werden.

Der Schulbetrieb hat naturgemäß etwas Bausch- und Bogenartiges an sich. Sich zu jedem einzelnen von fünfzig oder sechzig Schülern intim einfühlend zu stellen, geht über das Können selbst menschenkundiger und rasch erfassender Lehrer fast hinaus. Auch ist zu bedenken, daß dem Schullehrer oft nur dürftige und schwankende Anhalts-

punkte zur bestimmteren Erfassung einer Schülerindividualität vorliegen. Und ebensowenig darf vergessen werden, daß, da die Schulstunde in der Hauptsache durch Lehrschritte ausgefüllt ist, der Lehrer die Einfühlung fast nur nebenher vornehmen kann. So leidet die in der Schule zustande kommende Einfühlung in der Regel mehr oder weniger an Grobheit und Oberflächlichkeit.

Hiermit hängt es zusammen, daß Herbart in den Schulen bestenfalls „Nothilfen" erblickt. Er sieht in der Schule die Gefahr der Ausartung zum „Fabrikbetriebe". Nach seiner Ansicht ist zur Ausbildung des Kindes „feinster Kunstsinn" vonnöten, „Aufmerken auf das Individual-Persönliche eines bestimmten Zöglings". Das „Wirken auf die Masse", wie es die Schule nötig macht, entspricht nicht dem „wahren Wesen der Erziehung". Herbart redet dabei freilich nicht wörtlich von „Einfühlung". Tatsächlich aber zielt er, wenn er fürchtet, daß „die feine Behandlung der Individuen" durch große Haufen von Knaben „erdrückt" werden könnte, auf eine mit zarter Einfühlung ausgeübte Erziehung hin. Auch an die in gewissem Grade abwehrende Haltung Pestalozzis gegenüber der Volksschule kann erinnert werden.

8. So ist im Vergleiche mit der häuslichen Erziehung der Klassenunterricht freilich ein wenig günstiger Boden für die Entfaltung der pädagogischen Einfühlung. Hieraus darf aber nicht gefolgert werden, daß in der Schule die Einfühlung, als nicht dahin gehörig, vernachlässigt werden dürfe und der Unterricht in einer durch Persönliches ungetrübten Sachlichkeit zu erteilen sei. Im Gegenteil muß die Folgerung gezogen werden, daß der Lehrer alles daranzusetzen habe, um trotz der Ungunst des Bodens in das Innenleben seiner Schülerschar so eng als möglich hineinzuwachsen.

Soll dies möglich werden, so wird freilich in dem Bildungsgang des angehenden Lehrers manche Bemühung hervortreten müssen, die, wie die Dinge gegenwärtig liegen, kaum in den Gesichtskreis des Studierenden fällt. Das Studium des angehenden Lehrers müßte daraufhin eingerichtet werden, daß ihm möglichst viel verschiedene Weisen der Menschlichkeit vertraut und geläufig würden. Ohne Vielfältigkeit menschlichen Erlebens und Nacherlebens muß die Einfühlung oberflächlich bleiben und oft danebengreifen.

Besondere Vorlesungen nun allerdings kann es nicht geben, in denen der Studierende zur Einfühlung in die verschiedenen Typen des Seelenlebens angeleitet würde. Wohl aber müßten die Vorlesungen über Pädagogik dafür sorgen, daß dem zukünftigen Lehrer einleuchtend würde, wie wichtig es für ihn sei, die verschiedenen Typen kindlichen und jugendlichen Innenlebens kennen zu lernen und sich verständnisvoll in sie einzufühlen. Von Universitätsvorlesungen dürften am ehesten solche über Literatur- und Kunstgeschichte, ferner Vorlesungen ästhetischer, auch ethischer Art Gelegenheit hierfür bieten; freilich nur bei entsprechender Behandlung. Das heißt: falls die Gegenstände nicht ausschließlich in gelehrter oder logisch-begrifflicher Weise vorgetragen werden, sondern sich eine menschliche Tonart fühlbar macht. Dagegen sind allgemeinpsychologische Vorlesungen, so unerläßlich sie für die Vorbereitung des Lehrers sind, für die Belebung der Einfühlung unergiebig. Auch aus dem psychologischen Experiment erwächst hierfür keine unmittelbare Förderung. Anders wird über individualpsychologische oder charakterologische Vorlesungen zu urteilen sein. Wenn an den Universitäten, wie William Stern dies jüngst nachdrücklich gefordert hat, Vorlesungen über „Jugendkunde" heimisch würden, so wären ganz besonders in ihnen Pflegestätten für pädagogische Einfühlung zu erblicken. Das meiste hierin allerdings muß der Studierende für sich tun. Im Verkehr mit den Menschen und im Umgang mit Dichtungen und Kunstwerken muß sich der Studierende auf Einfühlung einstellen. Ohne eine solche das ganze Verhältnis zur Umwelt beherrschende Bewußtseinshaltung werden alle Vorlesungen, und mögen sie noch so sehr auf Einfühlung hinwirken, nicht viel nützen.

Humanisten und Germanisten

Ein Rückblick von Prof. Dr. Hans Merian-Genast in Weimar

Durch die Eingabe, die der Germanisten-Verband im Mai 1916 an die deutschen Regierungen gerichtet hat, ist die Auseinandersetzung zwischen Humanisten und Germanisten neu belebt worden. Zu ihr hat der Gymnasial-Verein in seiner 23. Jahresversammlung am 6. und 7. Oktober v. J. zu Frankfurt a. M. Stellung genommen (vgl. 6. Heft des 27. Jahrg. der Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium"). Später hat er seine abweichende Ansicht in einer Gegen-Eingabe niedergelegt, deren 15 Leitsätze im I/II. Heft des 28. Jahrg. abgedruckt sind. Dasselbe Heft bringt auch den Briefwechsel zwischen Paul Ankel und Ernst Elster (S. 7 ff.), der zeitlich vor die Eingabe fällt, schon in den Neuen Jahrbüchern f. Päd. 1916, II. Abt., 38. Bd. erschienen war und die Überschrift „Humanisten und Germanisten" trägt.

Diese Namengebung ist in ihrer Kürze willkommen, obwohl sie den Gegensatz nicht glücklich bezeichnet; wollen doch auch die Germanisten der „allgemeinen Menschenbildung", der „Persönlichkeits-Kultur" dienen.

Erfreulich ist an dieser Auseinandersetzung der höfliche, sachliche Ton, dessen sich beide Männer befleißigen. Man mußte ihn z. B. in dem Streit zwischen Bojunga und Cauer schmerzlich vermissen, in dem Cauer bewies, daß durchaus nicht die germanistischen Heißsporne allein „die Zügel lockerer gelassen haben", als wünschenswert ist.

Erfreulich ist auch, daß beide Männer das Einigende betonen, ohne dabei die vorhandenen Gegensätze irgendwie zu verschleiern. Immer wieder heben sie hervor, es sei kein zwingender Grund zur Entfremdung vorhanden. Wenn Elster die humanistische Geistesbildung erhalten sehen will, die hohen Bildungswerte der klassischen Sprachen und Literaturen voll anerkennend, wenn er zumal „dem Griechischen nicht zu nahe treten" will, so erklärt Ankel die Bereitschaft der Humanisten, zusammen mit den Germanisten Mittel und Wege zu finden, um dem deutschen Unterricht aufzuhelfen.

Freilich will uns diese Fürsorge etwas platonisch erscheinen. Die von Ankel für den Deutschen Gymnasial-Verein in Anspruch genommene, „alle Unterrichtsfächer mit der gleichen Liebe umfangende Fürsorge" hat der deutsche Unterricht bislang nicht erfahren. Ebensowenig gilt sie — nebenbei gesagt — dem erdkundlichen Unterricht, für dessen Förderung Ankels utopischer Lehrplan (S. 21 f.) nichts übrig hat. Und die Sorge, der deutsche Unterricht könne bei einer Vermehrung der Stundenzahl zum Sammelplatz alles möglichen Interessanten werden, „wie dies so leicht hier geschehen kann", er könnte der „energischen Zielsetzung und des methodischen Arbeitens", also des wissenschaftlichen Charakters entbehren, zeigt eben doch wieder ein bedenkliches Mißtrauen und eine Unterschätzung dieses Unterrichts. Die gegenteilige Angst aber vor „rein philologischen und schulmeisterlichen Liebhabereien" innerhalb des verstärkten deutschen Unterrichts wirkt aus dem Munde eines Vertreters des altsprachlichen beinahe erheiternd. Dieselbe Befürchtung spricht übrigens der 9. Leitsatz der Humanisten-Eingabe aus.

Platonisch erscheint uns das Entgegenkommen auch deshalb, weil es nicht zu dem kleinsten Opfer bereit ist, weil Ankel im Gegenteil als Voraussetzung der Einigung mit dem Germanistenverband die Forderung aufstellt, man dürfe an dem jetzigen Besitzstand der klassischen Sprachen nicht rütteln; Elster dagegen wünscht eine „weise und mäßige Beschränkung" des lateinischen Unterrichts. „Aus pädagogischen und didaktischen Gründen, erklärt Ankel, könne und dürfe man einer Verminderung der Stundenzahl keinesfalls zustimmen." So verwahrt sich denn auch der 6. Leitsatz der Humanisten nebst Zusatz auf das Entschiedenste gegen den Abbau des Lateinischen.

Freilich will Ankel beweisen, daß er einer mäßigen Erhöhung der Stundenzahl im deutschen Unterricht auch der humanistischen Gymnasien nicht nur rein platonisch gegenübersteht, und billigt in dem von ihm allerdings nur persönlich aufgestellten neuen Lehrplan dem Deutschen auf der Unter- und Mittelstufe je 3, auf der Oberstufe je 4 Stunden zu. Das Deutsche hätte danach 31 Stunden statt der 26 des preußischen

Lehrplans von 1901. Aber er muß sich doch selber bei ruhiger Überlegung sagen, daß der Preis, um den er das erkaufen will, der Verzicht auf das Französische als Pflichtfach nicht gezahlt werden wird und kann. Wenn immer wieder aufs neue betont wird, unsre Gymnasiasten brauchten zum Verständnis unsrer klassischen Dichtung die Kenntnis der Antike, glaubt Ankel wirklich, sie könnten bei Ausschaltung des Französischen unser 18. Jahrhundert verstehen? Mit Recht betont Elster demgegenüber die Bedeutung des Französischen als „Kulturfaktor unsres nationalen Entwicklungsgangs". Es läuft da also ein bedenklicher Mangel an Folgerichtigkeit in Ankels Ausführungen mit unter.

Aus seiner ganzen Darlegung geht eben doch hervor, daß er von einer Notwendigkeit der Stärkung des deutschen Unterrichts nicht im Innersten überzeugt ist. Das verrät sich, als er über die Behandlung des Schrifttums des 19. Jahrhunderts spricht, der er mit mehr Zweifel gegenübersteht als der 14. Leitsatz der Humanisten. Es genügt ihm schließlich der bisherige Zustand, bei dem „immer schon vernünftige Lehrer ihre Schüler auf diese Literatur hingewiesen und das, was sich für die schulmäßige Verarbeitung (!) eignet, nach Möglichkeit in ihren Unterricht einbezogen haben". Hier zeigt sich, daß Ankel die Nöte des Deutschlehrers nie am eigenen Leibe verspürt hat — auf S. 18 aber will er doch nur solche Lehrer, die in einem Unterrichtsfache Erfahrung gesammelt haben als „kompetente Richter" gelten lassen. Er hat nie auf eine eingehendere Behandlung Kleists, Grillparzers, Hebbels, um nur die Dramatiker zu nennen, schweren Herzens verzichten müssen, nie selber erlebt, welch schreiender Widerspruch darin liegt, daß unsere Primaner zwei Jahre hindurch in zwei Wochenstunden an einem Dichter sehr aus zweiter Hand, wie es Horaz ist, festgehalten werden, während z. B. für den köstlichen Mörike keine Zeit bleibt. Ihm erscheint ein nach der literarischen Seite hin erweiterter deutscher Unterricht mehr wie ein „Herumnaschen an vielerlei interessanten Dingen", — das man meines Wissens nie „lebhaft empfohlen" hat; und er befürchtet eine allzufrühe Sättigung, der er „ein Wecken des Hungers" vorziehen würde. Das sind die leider auch bei Ankel doch noch unterlaufenden stilistischen Entgleisungen, Herabsetzungen oder bloßen Redensarten, auf die man gern verzichtet hätte und die wieder zweifeln lassen, ob er der Sache der Germanisten den nötigen Ernst entgegenbringt. Davon sticht der vornehme Ton der Germanisten-Eingabe angenehm ab.

Seine Stellung zum deutschen Grammatik-Unterricht aber läßt auch das zur Beurteilung der Frage nötige wissenschaftliche Rüstzeug vermissen. Man verlangt es ja nicht bei einem Altphilologen; wohl aber sollte er dann vorsichtiger sein in seinem Urteil über die Forderungen der Germanisten auf ihrem Sondergebiet. Ankel steht hier wie so viele, ja wie wir selbst in früheren Tagen, noch ganz unter dem Bann der Ansicht, daß eine besondere Behandlung der deutschen Grammatik sich eigentlich erübrige, daß sie eben gleichzeitig mit der Behandlung der lateinischen erledigt werde. Dabei übersieht man den Grundfehler, daß ein übrigens auch für das Lateinische selbst allmählich zu starr gewordenes und, wie die Sprachwissenschaft erwiesen hat, infolgedessen in vielen Teilen nicht zutreffendes grammatisches System einer ganz anders gearteten und entwickelten Sprache aufgezwängt wird, daß man dadurch der deutschen Grammatik in unwissenschaftlicher Weise Gewalt antut. (O. Anthes, derselbe, dem wir das treffliche Buch vom „papieren Drachen", Leipzig 1905, und den köstlichen Schulmeisterroman „Heinz Hauser", Leipzig 1912, verdanken, spricht in seinem beherzigenswerten Aufsatz (Z. f. d. dtsch. U. 1917, 6, 318) von dem „künstlich errichteten Turngerüst".)

Ebenso veraltet ist Ankels Auffassung, daß nirgends besser als an der lateinischen Sprache der Gymnasiast „die Grammatik lernen könne, die die einfachsten Denkoperationen erfordert" usw. Wenn Elster dagegen als erstes, ehe man die Schüler an die Grammatik fremder Sprachen führt, „ein einigermaßen hinreichendes Verständnis von der Grammatik der Muttersprache" fordert, wenn er verlangt, daß die Grundlagen des grammatischen Unterrichts in der Muttersprache gewonnen werden müßten mit der einfacheren geschichtlich-psychologischen Betrachtungsweise, so sollte sich das doch für deutsche Schüler nachgerade von selbst verstehen. Ankel aber lehnt für das Gymnasium diese Forderung „mit aller Energie" ab. Sein Zugeständnis: „Gewiß, wir wollen auch auf dem humanistischen Gymnasium an der Grammatik der Mutter-

sprache keineswegs vorübergehen", zeigt, wie weit entfernt er ist von jedem Verständnis für diese Forderung der Germanisten. Die bisherigen Lehraufgaben des preußischen Lehrplans für die deutsche Grammatik sind eben nicht ausreichend, wie der 12. Leitsatz der Humanisten meint, sonst könnten wir Deutsch-Lehrer nicht regelmäßig beschämende Fehlfragen tun, wenn wir z. B. bei Eintritt in das Mittelhochdeutsche die Obersekundaner etwa nach der Zahl der deutschen Deklinationen und Konjugationen fragen.

Hier trennt die Humanisten und Germanisten eine große Kluft. All die schönen Redensarten von dem „engen Ineinandergreifen des deutschen und lateinischen Grammatikunterrichts schon auf den unteren Stufen" (10. Leitsatz) oder gar die abgebrauchte, daß „der deutsche Unterricht von überallher seine Nahrung ziehen solle", können nicht darüber weghelfen. Und wenn stets von neuem „die Klarheit der grammatischen Grundbegriffe und die sichere Einsicht in den Bau des Satzes als Frucht dieses Ineinandergreifens" gepriesen wird, für die schädliche Wirkung des Ausgehens von der lateinischen Grammatik und Stilbildung und der viel gründlicheren Beschäftigung mit ihr finden die Humanisten natürlich kein Wort. Wie hat unser deutscher Stil darunter gelitten bis auf den heutigen Tag! Schon Herder wollte die deutsche Sprache von diesem üblen Zwang entbinden. (Elsters Rektorratsrede „Deutschtum und Dichtung". Marburg. akad. Reden Nr. 33, S. 16.) —

An die Spitze seiner Ausführungen stellt Ankel, ebenso die Humanisteneingabe, die Behauptung, daß der gegenwärtige Zeitpunkt, „das große nationale Erwachen Deutschlands," nicht der rechte Zeitpunkt für so umfängliche Reformen sei. „Ruhiges Abwarten und wiederholtes Durchdenken" empfehlend, braucht Ankel gegen die germanistischen Heißsporne, die gewiß, durch mancherlei gereizt, sich bisweilen im Ton vergriffen haben, Wendungen (S. 10), die ihm schon der Ernst der Zeit hätte verbieten sollen. Ein Wort wie das vom „verdächtigen Eifer" wird mit Recht als beleidigend empfunden (vgl. auch Hofstätters Abwehr im 3./4. Heft der Zeitschr. f. den dtsch. Unterr. 1917, S. 170). Wie anders urteilt da der freilich von höherer Warte schauende Ernst Troeltsch in seinem überaus lesenswerten Vortrag „Humanismus und Nationalismus". (Berlin, Weidmann, 1917, S. 41). Freilich mögen aus seinen Worten den zuhörenden Freunden des humanistischen Gymnasiums in Berlin nicht nur willkommene Töne entgegengeklungen haben. Die Stelle ist zufällig ein paar Seiten hinter Ankel (S. 35) abgedruckt. „Die drangvolle Gegenwart drängt nach neuer Entfaltung des deutschen Geistes; es ist also natürlich, daß in unserm Bildungswesen das Deutsche zu stärkerer Betonung hinstrebt."

Auch die Ablehnung der von den Germanisten geforderten und von Troeltsch für notwendig erklärten Deutschkunde macht sich Ankel recht leicht mit dem wiederholten Hinweis darauf, daß sich ja der Germanistenverband noch nicht habe entschließen können, diesen Unterricht „einmal von erfahrenen Pädagogen lehrplanmäßig für die einzelnen Klassen gegliedert ausarbeiten zu lassen". Es klingt fast wie ein Zweifel, daß das den Germanisten möglich sein werde. Ich glaube, diese Sorge ist nicht von nöten. Es ist wohl allenthalben so, daß erst die Ziele aufgestellt werden müssen, ehe man die Wege dahin im einzelnen festlegt. Ebensowenig darf uns von dem Aufstecken der neuen Hochziele die Frage abhalten, ob sich für den verstärkten deutschen Unterricht auch die geeigneten Lehrer finden werden. Dieses wiederholt geäußerte Bedenken hebt auch der Feldpostbrief hervor, den Ankel an den Schluß stellt. Wenn alle, die über Didaktisches schreiben, doch etwas mehr von der Geschichte des betreffenden Faches wüßten! Genau dieselbe Sorge bestand und zwar damals mit mehr Recht, als es galt, Schiller und Goethe einen festen Platz im höheren Unterricht zu erringen. Viel ist gewiß von damaligen Lehrern gesündigt worden, die zunächst die „epigonisch-philologische Methode des altklassischen Betriebes einfach auf das deutsche Gebiet übertrugen". Und doch war schließlich auch damals schon „der Nutzen größer als der Schade", so Rudolf Wustmann in dem trefflichen, auch für den Deutschlehrer nutzbringend zu lesenden Buche „Weimar und Deutschland", Schriften der Goethe-Gesellschaft Bd. 30, 1915, S. 157.

Heute liegen die Verhältnisse viel günstiger; und überdies betont ja die Germanisteneingabe auf das stärkste, daß und wie die Heranbildung der Germanisten auf der Universität den neuen Lehrzielen Rechnung zu tragen habe.

Die Sache steht also so, daß die Humanisten, soweit sie in den Veröffentlichungen ihres Vereins zu Worte gekommen sind, sich mit der Hauptforderung der Germanisten nicht befreunden können. Während Elster sie trefflich in die Worte faßt: „Erst muß einmal dem Deutschen der Platz eingeräumt werden, der ihm als dem allerwichtigsten Unterrichtsfach gebührt. . . . Dies ist ein Ziel, das allen gleich teuer und wichtig sein sollte," verlangt Ankel, daß der griechische Unterricht, durch Stunden vermehrt, die auch mancher Germanist mit Freuden begrüßen würde, zum „Beherrschenden, zur Königin auf dem humanistischen Gymnasium" werde.

Wenn man sich beim Beharren auf dem jetzigen Besitzstand des Gymnasiums immer gern auf Wilhelm von Humboldt beruft (Ankel S. 11 u. 28), so ist mir recht fraglich, ob man durch Eigenstudium diesen herbeigerufenen Eideshelfer genau kennt, einen unsrer Größten, von Vorurteilen so ganz Freien. Er würde, des bin ich gewiß, den heute so wesentlich verschieden liegenden Geistesverhältnissen ganz anders Rechnung tragen (vgl. auch Troeltsch S. 9).

Über diese gewaltige Wandlung im deutschen Geistesleben, die wahrhaftig mit dem Hinweise auf unsre Entwicklung in den Naturwissenschaften, in Handel und Industrie nicht abgetan ist und die Friedrich Naumann in seinem köstlichen Vortrag in Kristiania „Die deutsche Seele" (Berlin, Reimer, 1917, S. 43 f.) trefflich kennzeichnet, gehen die Humanisten leicht hinweg. Wenn sich unsre vornehmste Schule endlich von dieser Wandlung entschieden beeinflussen läßt, so tut sie das, was Kapp in seinem gleich zu besprechenden Aufsatz (S. 19) fordert — freilich um seinerseits die Neuerung vorläufig noch abzuwehren —, sie folgt diesem „eine äußere und innere Umbildung bedingenden Werdegang unsres Volkes".

Dabei denkt der Germanistenverband nicht an ein Aufgeben der altklassischen Fächer, vor allem nicht an eine Schwächung des griechischen Unterrichts. Wenn anders tüchtige altphilologische Lehrer seine Hochziele erreichen — dieser Vorbehalt gilt ja wohl für den altsprachlichen Unterricht ebenso wie für den deutschen — ist er uns ein wertvolles Bildungsglied. Freilich heißt es den Einfluß der Antike maßlos überschätzen, wenn man behauptet (Ankel S. 10 f.), daß wir, „dem Winckelmannschen Geiste Goethe verdankten"! Und dem von Ankel (S. 17) angeführten Ausspruch Cohens, „daß in der Literatur keines antiken oder modernen Volkes die Fragen über die Grundlagen und den Charakter des Wissens so tief und elementar erörtert worden sind wie bei den Griechen. . . . Solche unerschöpfliche Individuen besitzt die griechische Literatur in einer Anzahl von Graden, wie kein anderes Volk" — diesem Ausspruch stellen wir Naumanns Wort gegenüber (a. a. O. S. 40): In der Periode von etwa 1780—1820 „begann das große Denken, wie es gleichzeitig von so vielen hervorragenden Kräften nie in einem andern Volke unternommen wurde".

Die Kosten der Umgestaltung könnte recht wohl der lateinische Unterricht tragen. Seine „weise und mäßige Beschränkung" fordert, wie gesagt, auch Elster (S. 24). Den formalbildenden Wert seiner Grammatik überschätzt man auf humanistischer Seite immer noch. Man denke nur an die Überspannung des Extemporalbetriebs, die mancherorts noch herrscht, und an die Aufregung über seine 1911 in Preußen mit heilsamer Gewalt herbeigeführte „weise Beschränkung"! Was aber den Wert der römischen Literatur angeht, so gesteht Ankel selbst die Notwendigkeit einer erneuten gründlichen Durchdenkung des Lesestoffes zu, ohne freilich mit seinen angedeuteten Vorschlägen durchweg glücklich zu sein.

So bleibt denn des Unterschiedlichen in der Auffassung der Humanisten noch genug. Aber das Einigende wird erfreulicherweise in letzter Zeit mehr und mehr betont. Hofstätter hebt (a. a. O. S. 175) als Ergebnis hervor, „daß der deutsche Unterricht jetzt noch nicht befriedige, eine Verstärkung der Stundenzahl nötig habe, nur von sachlich vorgebildeten Lehrern erteilt werden dürfe und daß für die Zukunft die kulturgeschichtliche Verknüpfung der Sprache und Literatur mit andern deutschen Geisteserzeugnissen wünschenswert sei". Das ist ein großer Fortschritt in der Wertung des deutschen Unterrichts, den wir gern anerkennen wollen.

Wenn doch die Humanisten aus der Betrachtung so mancher geschichtlichen Entwicklung, z. B. auf dem politischen Gebiet, wo wir jetzt einen ähnlichen Vorgang erleben,

die Lehre ziehen wollten, wie gefährlich ein unnachgiebiges Beharren einer als berechtigt anzuerkennenden Forderung gegenüber werden kann, wie bedenklich die Auffassung des „Sei im Besitze, und du wohnst im Recht" ist. Bei Zeiten nachgeben hat schon oft vor der Gefahr geschützt, daß eine spätere gewaltsame Änderung gleich einer hereinbrechenden Flut mit dem Veralteten auch das bewährte Alte wegreißt.

Bislang haben die Humanisten von dieser geschichtlich und politisch klugen Einsicht nicht eben viel gezeigt. Wie haben sie sich seiner Zeit gegen das Reformgymnasium gesperrt, in deren Vertretern sie nachgerade wohl gute Freunde ihrer Sache erkannt haben! Auch in jenem Kampfe haben unentwegte Verfechter des Alten in demselben „humanistischen Gymnasium" nicht vor beleidigenden Verdächtigungen zurückgescheut. Ich erinnere auch an die kurzsichtige Aufnahme von Wilamowitzens Lesebuch, dem auch Ankel im Grunde noch ablehnend gegenüber steht; er begnügt sich vorerst noch mit dem alten, einseitigen Ausschnitt des „klassischen" Hellenentums.

Zum Schlusse noch ein paar Worte über W. Kapps Aufsatz „Das völkische Schul- und Bildungsideal" im ersten Heft des Jahrgangs 1917 der Neuen Jahrbücher für klassisches Altertum (II. Abt. 40. Bd., S. 11—26). Mit Ankel ganz auf der Seite der Humanisten stehend, hält Kapp sich völlig frei von persönlichen Bemerkungen und schreibt in ruhig sachlichem Tone, ohne freilich neue Gesichtspunkte ins Treffen zu führen. Doch faßt er die Sache tiefer an als Ankel.

Er stellt zunächst den Inhalt der Germanisten-Eingabe kurz fest, schildert das Wesen des gegenwärtigen humanistischen Gymnasiums, wobei die „formale Geistesbildung" immer noch die alte bedenkliche Rolle spielt, im Gegensatz dazu die neue „völkische Schule", freilich in einer dem Germanisten-Verband fernliegenden Begrenzung (S. 14). So würde sie allerdings eine „Verkümmerung" des deutschen Geistes bedeuten. Wenn ihm dieser deutsche Geist in seiner Richtung auf das humanistische Ideal der allgemeinen Menschlichkeit nicht auf den vorherrschend nationalen Erziehungsgedanken angelegt scheint und wenn er diese Entwicklung für durchaus natürlich und organisch hält, so übersieht auch er einmal den Bruch, den sie durch die Renaissance erfahren hat, und dann betont auch er nicht genügend den gewaltigen Wandel, der „in dem Volke der Denker im Laufe des 19. Jahrhunderts vorgegangen ist" (Naumann, a. a. O., S. 43).

Ebenso wie man seine Bedenken gegen die von Kapp geltend gemachten geistigen Gesichtspunkte hat, kann man seine praktisch-pädagogischen, schultechnischen Gründe, die er gegen die Germanisten ins Feld führt, nicht anerkennen. Ich hebe nur einiges hervor. Die von den Germanisten mit Recht geforderte Verwertung der Mundart im deutschen Unterricht erklärt er, indem er die Anforderungen übertreibt, für undurchführbar und will die Sache wieder mit der Empfehlung „gelegentlicher Hinweise" beiseite schieben. Der Lehrer braucht durchaus kein „Mundarten-Spezialist" zu sein, um diesem Anspruch der Germanisten Genüge zu tun, und abgesehen von ganz wenigen Großstädten, wie etwa Berlin, werden auf diesem Gebiet auch die Kenntnisse der Schüler nicht nur eines „ganz kleinen Kreises" ausreichen. Für Frankfurt a. M. z. B. trifft seine Befürchtung — das weiß ich — nicht zu.

Bei der Besprechung des mhd. Lesestoffs laufen Behauptungen unter, bei denen Kapp entgangen ist, daß sie in viel stärkerem Maße die altsprachlichen Lehrstoffe treffen. Die Gestalten unsrer epischen Dichtung sollen „uns stets etwas Fremdes sein in ihrem ungefügen, halbentwickelten Wesen gegenüber denen der griechischen Welt, die uns bei allem Fremdartigen da doch viel verwandter in ihrer nackten Menschlichkeit und Natürlichkeit seien". Man möchte bezweifeln, ob Kapp einen Walthari, Rüdiger, Volker, Hagen einmal selber den Schülern im Unterricht nahe zu bringen Gelegenheit gehabt hat. Gegen das, was unseren deutschen Jungen Siegfried oder Walthari ist, kommt kein Achilles, Hector oder Odysseus auf. Diese Beweisführung Kapps versagt völlig. „Romantische Verklärung" aber, wie er sie unsrer Auffassung des deutschen Altertums, und „Konvention", wie er sie dem mhd. Schrifttum vorwirft, spielen sie nicht auch auf jenem Gebiet ihre Rolle? Auch ist die Verwertungsmöglichkeit des mhd. Schrifttums nicht so begrenzt, wie Kapp behauptet, der freilich von Meier-Helmbrecht, Hartmann v. Aue, Neidhart u. a. nicht spricht.

Grundsätzliche Ablehnung der von der Germanisteneingabe angestrebten rein nationalen Schule, aber Anerkennung im einzelnen, darauf läuft auch dieser Aufsatz hinaus. Er bewegt sich also ganz im Gleise der oben besprochenen anderen Äußerungen der Humanisten.

Praktisches zum Arbeitsschulstreit

Von Stadtschulrat Dr. Sickinger in Mannheim

Erziehungs- und Bildungsfragen — das hat das lawinenhafte Anschwellen der uns mißgünstigen Mächte auch dem bislang hierüber spröder Denkenden ins Bewußtsein gehämmert — sind für unser Volk heute und künftighin nicht mehr nur Kulturfragen, sondern nationale Lebensfragen im tiefsten Sinne des Wortes. Der Vorsprung, den wir auf dem Gebiet des öffentlichen Erziehungswesens nach dem eigenen Zugeständnis der Gegner bislang gehabt haben, darf deshalb nicht nur nicht verloren gehen, sondern muß noch vergrößert werden. Demgemäß sind unsere Schuleinrichtungen ungesäumt und planmäßig nach dem Ziele hin auszubauen, daß jede Einzelkraft zur höchstmöglichsten Entfaltung gebracht werde, denn nur so ist eine Erhöhung der Gesamtleistung des Volkskörpers zu erreichen. Das bedeutet nach der äußeren Seite der Organisation des Schulwesens Schaffung einer durch organisches Ineinandergreifen der verschiedenen Schulformen und ihrer Gliederung gekennzeichneten nationalen Schuleinheit, damit das Individuum ohne Kraft- und Zeitvergeudung die seiner Eigenart angemessenste Schulung finde, und nach der inneren Seite der Organisation rationellere Gestaltung der erzieherischen und unterrichtlichen Betätigung der lernenden Jugend, auf daß mehr als bisher der ganze Mensch und zugleich die einzelnen Seiten seines Wesens wirksamer in Aktion gesetzt und so zur vollen Entfaltung gebracht werden. Wir beschäftigen uns im folgenden mit diesen inneren Fragen des Schulbetriebes, den Forderungen der sogenannten Arbeitsschulbewegung, und behandeln

I. die praktischen Auswirkungen der Arbeitsunterrichtsidee im engeren Sinne, d. i. der Forderung einer verstärkten, planmäßigen Pflege des natürlichen Bewegungs- und Tätigkeitstriebes der Jugend
   a) durch Leibesübungen,
   b) durch den Arbeitsunterricht als Lehrfach,
   c) durch den Arbeitsunterricht als Lehrprinzip,

II. die praktischen Auswirkungen der Arbeitsunterrichtsidee im weiteren Sinne, d. i. der Forderung erhöhter Eigentätigkeit der Schüler in allen Zweigen der Schularbeit, auf daß diese für Kopf, Herz und Wille wirksamer und für das Leben fruchtbringender werde.

I.

a) Zum Ausgang nehmen wir den Satz Montaignes: „Es ist nicht ein Geist und nicht ein Körper, den wir erziehen sollen, sondern ein Mensch, und den dürfen wir nicht teilen. Und wie Plato sagt, man muß den einen nicht abrichten ohne den andern, sondern sie beide gleich führen und leiten wie ein Paar an eine Deichsel gespannter Pferde.“ Jetzt oder nie ist der Zeitpunkt gekommen, wo die körperliche Ausbildung im Erziehungsplan aller Schulgattungen das ihr solange vorenthaltene volle Bürgerrecht erlangen muß. Durch die geforderte stärkere Betonung der körperlichen Seite der Erziehung gehen unsere Schulen ihres geschichtlichen Charakters, Pflegestätten des Geistes, Übungsstätten für gründliches Lernen zu sein, nicht verlustig. Denn einmal ist die Körperübung zugleich auch eine Übung des Geistes, insofern mit jedem bewußten Üben der Muskeln ein Üben des nervösen Zentralorgans parallel geht und weil von den Leibesübungen Wirkungen auf den Intellekt, das Gemüts- und Willensleben ausgehen, die in ihrer Eigenart durch nichts anderes ersetzt werden können. Sodann ist Gründlichkeit des Lernens nicht gleichbedeutend mit systematischer Vollständigkeit der Lernstoffe. Wenn daher durch Entlastung der überkommenen Lernstoffe (vergl. den

Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums über den Geschichtsstoff) die rein geistigen Arbeitsleistungen, die zu einem guten Teil nicht sowohl Verstandes- als Gedächtnisleistungen sind, zeitlich etwas eingeschränkt werden und dafür Wissen, Können und Wollen in einer gesunden Körperlichkeit verankert werden, so bedeutet dies ein wertvolles Mehr der Fähigkeit zur Erfüllung nicht etwa bloß der Wehrpflicht, sondern der staatsbürgerlichen Pflichten überhaupt. Einen tüchtigen Schritt in der Richtung einer die körperliche Seite stärker betonenden und deshalb harmonischeren Schulerziehung haben schon vor dem Kriege diejenigen Schulen getan, die gemäß der langjährigen Forderung des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele neben dem eigentlichen Turnunterricht den verbindlichen Spielnachmittag, d. h. einen freien (auch aufgabenfreien) Nachmittag für den Betrieb der Freiluftübungen, d. s. Spiele und die natürlichen Übungsarten des Wurfes, Stoßes, Laufes und Sprunges (neuerdings Wehrturnübungen genannt) eingeführt haben. An der Mannheimer Volksschule beispielsweise hat sich der verbindliche Spielnachmittag für sämtliche Knaben- und Mädchenklassen — zurzeit über 900 Klassen — schon seit 1908 eingebürgert zur vollen Zufriedenheit aller Faktoren, und dies sei ausdrücklich hervorgehoben, ohne die von ängstlichen Gemütern befürchtete Einbuße des Lernerfolges der Schüler, wie von amtlicher Seite festgestellt ist. Es darf als sicher angenommen werden, daß als eine seiner ersten Gaben der Weltkrieg der deutschen Schuljugend den für verbindliche Freiluftübungen bestimmten freien Halbtag bringt. Wie sollten anders die im Rahmen der Schule betriebenen Leibesübungen auf die Wehrtüchtigkeit nach den heutigen Anforderungen vorbereiten können, wie es nach einem Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums vom 3. Januar 1915 bestimmt geschehen soll, wenn nicht die gesamte Jugend regelmäßig zu Freiluftübungen hinausgeführt wird? Man denke nur an die wichtigsten Forderungen der militärischen Vorbereitung, wie Marschfähigkeit, Schulung von Auge und Ohr, Kenntnis und Benützung des Geländes, Abhärtung gegen Witterungseinflüsse. Die als unbedingte Notwendigkeit erkannte Steigerung der Wehrkraft, die sowohl in einer Erhöhung der Zahl der Tauglichen als auch in einer Steigerung der Tauglichkeit der einzelnen beruht, kann nur durch planmäßige Vorbereitung von langer Hand her erreicht werden. Das bedeutet: 1. der gesamte Nachwuchs muß von Beginn der Schulpflicht an ohne Unterbrechung bis zum Eintritt ins Heer durch körperliche Übungen in pflichtmäßige Zucht genommen werden, 2. die körperlichen Übungen müssen so gewählt und so betrieben werden, daß sie dem aus den Erfahrungen dieses Krieges sich ergebenden Anforderungen der Wehrtüchtigkeit teils mittelbar (allgemeine turnerische Durchbildung des Körpers), teils gegen das militärische Alter hin in steigendem Maße auch unmittelbar — durch Übernahme der im Heere üblichen Formen — entsprechen. Die gänzliche Unzulänglichkeit des auf Freiwilligkeit gestellten Betriebes von Leibesübungen der jenseits des schulpflichtigen Alters stehenden Jugendlichen erhellt aus der statistisch festgelegten Tatsache, daß sich noch nicht einmal ein Fünftel der jungen Leute im Alter von 14 bis 20 Jahren an den freiwilligen Turn- und Sportvereinigungen und den mannigfachen Jugendorganisationen einschließlich der Jugendwehr beteiligt. Die Einführung der geforderten pflichtmäßigen Leibesübungen bis zum Eintritt ins Heer wird dadurch erleichtert, daß nach dem bestehenden Wehrgesetz die jungen Leute mit vollendetem 17. Lebensjahr landsturm-, also wehrpflichtig werden. Es bedarf also nur einer reichsgesetzlichen Bestimmung, daß die landsturmpflichtigen Jungmannen zu regelmäßig stattfindenden Kontrollversammlungen zusammenberufen und daß dabei körperliche Übungen vorgenommen werden. Für das Alter unter 14 Jahren ist jetzt schon Trägerin der pflichtmäßigen körperlichen Übungen die Schule, ebenso für diejenigen jungen Leute über 14 Jahre, die eine höhere Lehranstalt besuchen. Hier wie dort bedarf es bloß der Vermehrung der für Turnen angesetzten Zeit und eines zweckentsprechenderen Betriebs der Turnübungen. Eine gewisse Schwierigkeit bieten nur die 14 bis 17jährigen, die von der Volksschule aus unmittelbar ins berufliche Leben treten, d. s. über 90 % dieser Altersklassen; sie haben die Hauptmasse der künftigen Rekruten zu stellen, sie sind durch soziale und wirtschaftliche Verhältnisse am meisten gefährdet, für sie ist deshalb eine gesundheitliche und erzieherische Beeinflussung mit Pflichtcharakter am allerdringlichsten. Für diese Volkselemente hat die verbindliche Fortbildungsschule mit pflichtmäßigen Leibesübungen das Erforderliche zu

leisten. Damit wird nicht etwas völlig Neues, sondern nur die folgerichtige Durchführung bereits vorhandener Einrichtungen gefordert. In mehreren Bundesstaaten besteht schon eine allgemeine Fortbildungsschulpflicht, wenn auch nicht in der Ausdehnung bis zum 17. Lebensjahr. Ferner haben die Gemeinden in steigendem Maße von dem Paragraphen der Gewerbeordnung Gebrauch gemacht, daß durch ortsstatutarische Bestimmung Handlungsgehilfen und Lehrlinge unter 18 Jahren zum Besuch der Fortbildungsschule verpflichtet werden können. Endlich ist schon an verschiedenen Orten in die verbindliche Fortbildungsschule das Turnen als Pflichtfach, freilich in allzu bescheidenem Umfange eingeführt worden. Das bisher allzu gemächliche Tempo der Entwicklung dieser Ansätze wird durch die Wirkung des Krieges zweifellos beschleunigt werden. Die vom deutschen Volke künftighin auf dem Weltmarkt zu bestehenden Kämpfe verlangen eine Steigerung der Qualität der Arbeitskräfte. Hierfür ist aber eines der durchgreifendsten Mittel die nach den neuzeitlichen Bedürfnissen eingerichtete Pflichtfortbildungsschule als naturgemäße Ergänzung der allerorten bestehenden Pflichtvolksschule.

Zusammenfassung: Für den Betrieb pflichtmäßiger Leibesübungen müssen im Erziehungsplane der öffentlichen Schulen und zwar für beide Geschlechter zugestanden werden:

1. Für die Volksschulen und die höheren Schulen einschließlich der Lehrerbildungsanstalten drei wöchentliche Turnstunden und ein schul- und aufgabenfreier Halbtag für Leibesübungen in freier Luft.

2. Für die Fortbildungsschulen sowie die niederen und mittleren Fachschulen wöchentlich mindestens eine Turnstunde und ein arbeitsfreier Halbtag für Leibesübungen in freier Luft.

3. Für die landsturmpflichtigen Jungmannen wöchentlich ein arbeitsfreier Halbtag für Veranstaltungen der Heeresleitung zwecks Vorbereitung auf den Heeresdienst.

4. Für die Hochschulen ausreichende Gelegenheit zum Betrieb von Leibesübungen verschiedener Art.

Das Maßvolle dieser auch vom Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele vertretenen Forderungen springt in die Augen, wenn man bedenkt, daß schon Herbart für eine vernünftige Leibesübung verlangt hat: „Ein Drittel und oft die Hälfte des Tages sollen die Knaben womöglich in freier Luft zubringen, wenigstens auf den Beinen sein, besonders wenn irgend des körperlichen Gedeihens wegen Zweifel stattfinden" und wenn man sich vergegenwärtigt, daß in englischen Schulen zum mindesten ein Viertel der Gesamtzeit der Schulung der körperlichen Kräfte gewidmet wird.

b) Zu den Leibesübungen hat als weiteres Mittel der Körperausbildung die körperliche Arbeit, insbesondere die Handarbeit in den Formen des Arbeitsunterrichts als Lehrfach und des Arbeitsunterrichts als Lehrprinzip zu treten. Man ist vielfach geneigt, dem Arbeitsunterricht nur als Lehrprinzip Daseinsberechtigung in unseren Schulen zuzuerkennen. Zu Unrecht. Der Arbeitsunterricht als Fach findet seine Parallele in dem in allen unseren Schulen neben dem freien (angewandten) Zeichnen bestehenden fachmäßigen Zeichenunterricht. Dieser Zeichenfachunterricht hat einen eigenen, von den übrigen Unterrichtsfächern völlig unabhängigen Lehrgang; denn er erreicht seinen Zweck nur, wenn die in ihm gestellten Forderungen dem kindlichen Können genau angepaßt werden. Er ist Vorbedingung dafür, daß auch in den übrigen Fächern annehmbar gezeichnet wird und daß namentlich auch die zeichnerisch nicht besonders veranlagten Schüler in den Stand gesetzt werden, von der primitiven Art des Zeichnens und den angewöhnten Mängeln loszukommen und so für die verschiedenen Unterrichtszwecke brauchbare Zeichnungen zu liefern. Genau das gleiche gilt vom Arbeitsunterricht. Auch er hat als Ausdrucksunterricht seine eigene Technik, deren verschiedene Formen für sich erlernt und geübt werden müssen. Ohne begleitenden Fachunterricht kann der Arbeitsunterrricht als Lehrprinzip auf den höheren Stufen nicht recht gedeihen und befriedigt weder Lehrer noch Schüler. Der Arbeitsunterricht als Fach wird am zweckmäßigsten in besonderen Schülerwerkstätten erteilt. Die Knaben werden hier vom 10. oder 11. Lebensjahr an im Gebrauch der wichtigsten Werkzeuge geübt und in die

Stoffbearbeitung eingeführt. Die gangbarsten Arbeitsfächer sind Papparbeit, Holzarbeit (Schnitzen, Hobeln), Metallarbeit und Modellieren. Wie im Mädchenhandarbeitsunterricht werden im Knabenhandarbeits- oder Handfertigkeitsunterricht zumeist einfache Gebrauchsgegenstände hergestellt, daneben auch Spielzeug, auf höheren Stufen auch Veranschaulichungsmittel für den Schulunterricht (sogenannte Schulhandfertigkeit). Die Reihenfolge der Arbeiten wird durch die geringere oder größere Schwierigkeit der zu erlernenden Techniken bestimmt. Durch dieses planmäßige Vorgehen werden zugleich die zwei wichtigsten Voraussetzungen für die Erstarkung des Wollens und der Ausdauer, die Freude des Gelingens und das Bewußtsein des Fortschreitens im Können, am sichersten erfüllt. Der Werkstattunterricht wird teils von Lehrern, die in besonderen handwerklichen Kursen ausgebildet sind, teils von erzieherisch veranlagten Handwerksmeistern erteilt. Indem der Werkstattunterricht die manuell-technischen und künstlerischen Anlagen weckt und übt, gestaltet er nicht nur die allgemeine Ausbildung harmonischer, sondern ist zugleich im industriellen Zeitalter, in dem die Familie ihre frühere erzieherische Bedeutung als Arbeitsgemeinschaft größtenteils eingebüßt hat, für die Knaben der breiten Volksschichten nahezu die einzige Möglichkeit, in mannigfaltiger handwerklicher Betätigung ihre praktischen Neigungen und Fähigkeiten zu entdecken und von den ungelernten und Schreiber-Berufen weg zu gewerblicher und technischer Arbeit geführt zu werden. Damit wird eines der wirksamsten Mittel geschaffen zur Steigerung der Zahl der Qualitätsarbeiter, von der unsere Wettbewerbsfähigkeit auf dem Weltmarkt wesentlich mitbedingt wird. So erklärt es sich auch, daß der preußische Unterrichtsminister das Gutachten des Landesgewerbeamtes in Berlin vom 10. Januar 1912 über die Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichts für das Wirtschaftswesen sämtlichen Schulbehörden der Monarchie mit dem Auftrag zugestellt hat, der Förderung dieses Unterrichts in den allgemein bildenden Schulen, besonders in den Volksschulen, ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Diese Wertschätzung der Pflege des Handfertigkeitsunterrichts ist auch dadurch zum praktischen Ausdruck gekommen, daß zur gründlichen Ausbildung von Handfertigkeitslehrern in einjährigen Kursen zwei besondere Anstalten, die staatlichen Unterrichtskurse in Berlin und in Hagen i. W. errichtet worden sind, und daß Lehrer, die an Mittelschulen Verwendung finden wollen, in der Prüfung statt des einen erforderten wissenschaftlichen Faches Zeichnen oder Handfertigkeit wählen können. Auch in Baden werden regelmäßig staatliche Kurse zur Ausbildung von Lehrern für den Handfertigkeitsunterricht abgehalten und nach der Verordnung über die Dienstprüfung vom 30. Juli 1912 können sich die Volksschulkandidaten wie im Französischen, Englischen, Turnen so auch in Handfertigkeitsunterricht einer Prüfung unterziehen. Ferner können nach dem neuen badischen Schulgesetz vom Jahre 1910 die Gemeinden den Handfertigkeitsunterricht statt wie bis dahin wahlfrei künftig als verbindliches Unterrichtsfach in der Volksschule einführen. Die Stadtgemeinden haben noch einen besonderen Grund, den Handfertigkeitsunterricht in die Erziehungsarbeit der Schule aufzunehmen. Durch das Reichsgesetz vom 21. März 1903 ist die Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben eingeschränkt worden. Mit der Hintanhaltung nachteiliger Arbeit allein ist es aber nicht getan, denn damit wird häufig dem Müßiggang und der Verwahrlosung Tür und Tor geöffnet. Auf diese Gefährdung der Jugend macht das preußische Ministerium des Innern aufmerksam in der Statistik über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger für 1901 mit folgenden bemerkenswerten Ausführungen: „So ist die Frage nicht abzuweisen, ob denn die Schule ausreicht, um den Tätigkeitsdrang des Kindes auszufüllen. Wenn nicht für angemessene Beschäftigung gesorgt wird, muß es sich, besonders in der Großstadt und in Industriebezirken zum Unfug treibenden, übermütigen, frechen, verwahrlosten Straßenkinde entwickeln. Eine verständige, planmäßige Beschäftigung der Kinder würde Tausende von Jugendlichen vor der Verwahrlosung behüten." In der Tat. Die gewerbliche Ausnützung muß durch jugendgemäße Beschäftigung ersetzt werden. Zur Erfassung der Massen gibt es aber kein geeigneteres Mittel als die Einrichtung von Schülerwerkstätten. Was durch planmäßiges Vorgehen einer Gemeindeverwaltung in dieser Sache erreicht werden kann, zeigt das Beispiel der Stadt Mannheim. Im Schuljahr 1898/99 wurden in den Schülerwerkstätten der Volksschule 80 Schüler in vier Kursen unterrichtet. Im

Schuljahr 1914/15, also einundeinhalb Jahrzehnt später, bereits 5219 Schüler in 261 Kursen, d. i. mehr als die Hälfte sämtlicher Knaben des vierten bis achten Schuljahres. Geht die Entwicklung so weiter, und diese Hoffnung ist gerechtfertigt, da neuerdings seitens der Stadt auf das früher verlangte Materialgeld verzichtet und somit der ganze Unterricht unentgeltlich erteilt wird, dann wird in absehbarer Zeit die Gesamtheit der Volksschüler des Werkstattunterrichts teilhaftig sein. Die durch einen solchen umfassenden Werkstattunterricht erforderlichen Lehrer werden durch alljährlich stattfindende Kurse auf städtische Kosten ausgebildet. Dem Beispiele der Volksschule folgend, haben in Mannheim auch sämtliche höhere Knabenschulen Schülerwerkstätten eingerichtet. Die Einführung des Werkstattunterrichtes gerade auch in den höheren Lehranstalten hat neuerdings durch die Notwendigkeit der militärischen Vorbereitung der Jugend eine weitere Rechtfertigung erfahren. Der neuzeitige Krieg ist ein Krieg der angewandten Wissenschaft, der Maschinen und der Werkzeuge, der von jedem einzelnen Manne technische Fertigkeiten, zum mindesten allgemeine Handgeschicklichkeit, Geübtheit des Umgehens mit konkreten Stoffen, ein Auge für die Dinge des Alltags erheischt. Diese Fähigkeiten müssen frühzeitig erworben werden. Die in dieser Hinsicht in unserem Erziehungssystem bisher bestandene Lücke hat der Krieg genügend geoffenbart. Feldmarschall von der Goltz äußert sich darüber in einer Zuschrift aus Konstantinopel an den Jungdeutschlandbund: „Die jugendfrischen ausgebildeten Armeekorps, die gegen die Yser zogen, habe ich zum Teil auf ihren Märschen, zum Teil auch im Gefecht begleiten können. Ich befand mich am 28. Oktober 1914 zeitweise inmitten des Reservejägerbataillons, dessen Mannschaft zum größten Teil aus Leipziger Studenten bestand. Wille, Eifer, Begeisterung und Tapferkeit waren reichlich vorhanden. Ich machte aber doch gerade dort die Erfahrung, wie viel wir noch an den künftig heranwachsenden Geschlechtern zu arbeiten haben werden, um sie den großen bevorstehenden Anforderungen entsprechend kriegs- und lebenstüchtig zu machen. Es mangelt vielfach noch an der praktischen Umsicht in Erfüllung der Bedingungen des Kriegslebens; Selbsthilfe und eigene Initiative müssen sich noch erhöhen. Darin bedarf die Jugend der Anleitung. Auch auf Abhärtung und Übung der Ausdauer wird zu achten sein. Deutschland bedarf in der Zukunft nicht nur eines begeisterten und hingebungsvollen, sondern auch eines harten und zähen Geschlechts, das den Feind durch die Nachhaltigkeit seiner Kraft zu besiegen vermag, auch wenn er noch stärker auftreten sollte als diesmal." Wie könnten unsere Schulen (Volksschulen, höhere Schulen, Lehrerbildungsanstalten) ohne grundstürzende Änderung ihrer geschichtlich fundamentierten Organisation den hier gekennzeichneten Erfordernissen erhöhter Kriegs- und Lebenstüchtigkeit sachgemäßer vorarbeiten, als einerseits durch die vorgeschlagenen erweiterten Leibesübungen in freier Luft, andererseits durch planmäßige Tätigkeit in Schülerwerkstätten?

c) Der Arbeitsunterricht als Lehrprinzip, auch Werkunterricht oder Darstellungsunterricht genannt, umfaßt alle körperlichen, insbesondere manuellen Betätigungen einschließlich des freien Zeichnens, die mit der Lehr- und Lernarbeit organisch verbunden werden, damit die Unterrichtsstoffe wirksamer veranschaulicht, richtiger erfaßt, sicherer behalten werden. Am dringlichsten ist eine derartige aktive Lernmethode in den Anfangsschuljahren. Für diese galt bisher als wichtigstes Ziel: möglichst rasch schreiben und lesen lernen. Wie unnatürlich. Lesen und Schreiben sind rein formale Dinge; sie schaffen an sich keine Anschauungen und Begriffe, sondern sind ein Ausdrucksmittel bereits vorhandenen geistigen Besitzes. Nun bringen zwar die Schulrekruten eine gewisse Summe von Anschauungen und Begriffen schon mit in die Schule. Allein dieser geistige Besitzstand ist zumeist recht dürftig, auch bei Kindern gebildeter Familien; er bedarf gar sehr der Berichtigung, der Ergänzung, der Befestigung. Ja es muß entgegen der landläufigen Praxis in unseren Schulen, in der das Sprechen, also die Inanspruchnahme des Gehörs, derart überwiegt, daß der Unterricht, äußerlich betrachtet, zumeist nicht viel mehr als Rede und Gegenrede ist, mit aller Schärfe betont werden: Im Hinblick darauf, daß falsche Wahrnehmungen, Anschauungen und Vorstellungen zu falschen Begriffen, Urteilen und Schlüssen, zu falschen Denkergebnissen,

also zu einer mangelhaften Geistesbildung führen, ist auf die Ausbildung der Beobachtungsfähigkeit des Zöglings das allergrößte Gewicht zu legen. Die Beobachtungsfähigkeit wird aber nur durch planmäßige Beobachtungstätigkeit gewonnen. Da nun in einer Klassengemeinschaft die verschiedenen Vorstellungstypen, neben dem visuellen und akustischen namentlich auch der taktil-motorische Typus vertreten sind, so muß der Unterricht, damit er alle erfasse, zu einem Mittel umfassender Sinnesübung werden, oder wie schon Comenius sagt: „Die Lehrer sollen die goldene Regel beobachten, daß alles so viel als möglich den Sinnen vorgeführt werde, nämlich das Sichtbare dem Gesichtssinn, das Hörbare dem Gehörsinn, die Gerüche dem Geruchsinn, das Schmeckbare dem Geschmacksinn, das Fühlbare dem Gefühlssinn, und wenn etwas mit mehreren Sinnen zugleich sich erfassen läßt, so soll es auch mehreren zugleich vorgeführt werden." Gelegenheit zu einer solchen allseitigen Sinnesübung gibt nur das Umgehen, das Beschäftigen an und mit den Dingen, besonders das Nachgestalten des angeschauten Objekts, denn das Nachgestalten zwingt zum genauesten Anschauen, zum aufmerksamsten Beobachten. Im Mittelpunkt des Anfangsunterrichts muß deshalb, damit er für die Geistesbildung im besten Sinne Elementarunterricht werde, unter vorläufiger Zurückdrängung des Schreibens, Lesens und des systematischen Rechnens, der Sachunterricht als Veranschaulichungsunterricht stehen. Die auf Ausgängen der ganzen Schulklasse gemachten gemeinsamen Beobachtungen und Erlebnisse der Kinder bilden die natürliche Grundlage für die unterrichtliche Beschäftigung, die sich abwechslungsreich gestaltet. Das Sprechen über die Dinge wird ergänzt durch mannigfaltige Übungen im Gestalten der Dinge: durch Formen in Sand und Ton, durch Stäbchenlegen, leichte Kartonarbeiten, malendes Zeichnen. So werden die Anschauungen zu großer Klarheit und hoher objektiver Wahrheit erhoben. Zugleich bereitet dieser darstellende Anschauungsunterricht die ½ bis ¾ Jahre später einsetzenden Übungsfächer Lesen, Schreiben und Rechnen vor, so daß diese einen geringeren Aufwand an Kraft und Zeit beanspruchen. Durch den tätigen Verkehr mit den Dingen der Umwelt wird weiterhin der bisher allzu schroffe Übergang aus der Ungebundenheit des vorschulpflichtigen Alters mit seiner rein spielenden Beschäftigung in die Gebundenheit des Schullebens glücklich gemildert. In bezug auf den Grad der Vollkommenheit nehmen die Erzeugnisse des Darstellungsunterrichts eine Mittelstellung ein zwischen den primitiven Erzeugnissen der rein spielenden Beschäftigung im Kindergarten und den in den geschilderten Schülerwerkstätten hergestellten Arbeiten. Es sollen mit den einfachsten Mitteln die Gegenstände gewissermassen skizzenhaft, mit ihren typischen Merkmalen, nachgebildet werden.

Der Arbeitsunterricht als Lehrprinzip ist auf allen Stufen, wo immer die Unterrichtsmaterie es erfordert, zu betreiben. Nach oben zu, wo das anschauliche Denken mehr und mehr in das begriffliche Denken übergeht, nimmt er naturgemäß an Breite ab, erreicht dafür aber im experimentierenden Arbeiten seine höchste Stufe.

Die praktischen Erfordernisse des werkunterrichtlichen Betriebs werden am besten durch ein konkretes Beispiel veranschaulicht. Auf Grund des Berichts über eine 4wöchige Schulreise, die ich mit drei Mitgliedern des Lehrerkollegiums der Mannheimer Volksschule zum Studium der Frage der Arbeitsschule machte, haben die städtischen Behörden noch während dieses Krieges über Einrichtungen zwecks Verbesserung des Unterrichts im Sinne des Arbeitsunterrichts u. a. folgende Beschlüsse gefaßt:

1. Die Lehrer des Anfangsunterrichts werden ermächtigt, die Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens zugunsten eines wirksamen Anschauungs- und Beobachtungsunterrichts mit ausgiebigerer Handbetätigung zurückzustellen, indessen nur so weit, daß am Ende des zweiten Schuljahres die Ziele des allgemeinen Unterrichtsplanes im Lesen, Schreiben und Rechnen erreicht werden.

2. Die Schulgärten bei den Schulhäusern sollen weiter ausgebaut werden.

3. Bei künftigen Schulhausbauten soll für den naturkundlichen Unterricht in räumlicher Verbindung mit den Schülerwerkstätten ein Saal zu Demonstrationszwecken und Experimentalunterricht, wenn möglich mit Projektionsapparat, vorgesehen werden.

4. In der Einrichtung der Unterrichtslokale sollen künftig folgende Änderungen eintreten:

a) Herrichtung der der Fensterwand gegenüberliegenden Wand der Klassenzimmer und Zeichensäle zur sogen. Tafelwand. Sie bietet den Schülern reiche Gelegenheit zur Selbstbetätigung im Zeichnen, Schreiben, Rechnen. Der Lehrer überschaut mit einem Blick die Tätigkeit der an der Tafelwand beschäftigten Schüler, alle Arbeiten sind der öffentlichen Kritik der ganzen Klasse unterstellt. Ein Teil der Schüler kann an der Tafelwand still beschäftigt werden, während der andere unmittelbaren Unterricht empfängt.
b) Ersetzung der zu viel Raum beanspruchenden Stativtafel durch eine zusammenklappbare Wandtafel (für den Gebrauch des Lehrers).
c) Anbau eines fortlaufenden Schrankes an der ganzen Hinterwand des Klassenzimmers zwecks Aufbewahrung der Erzeugnisse des Darstellungsunterrichts und der für Unterrichtszwecke gesammelten Gegenstände.
d) Anbringung von 2 Karten- und Bilderaufzügen an der Decke beim Lehrertisch als Ersatz für die Raum versperrenden Kartenständer.
e) Ausgestaltung der Schulbank zur Arbeitsbank (mittels Handgriffs wird die schräge Platte zur wagerechten eingestellt).
f) Erstellung einer größeren Zahl von Wasserzapfstellen, möglichst in den Unterrichtslokalen selbst.

5. Verwendung des Schulhofes zu Zwecken der Veranschaulichung, u. a. Anbringung eines Wetterhäuschens.

6. Weiterer Ausbau der Kurse zur Ausbildung der Lehrer im Zeichnen als Fach und als Lehrprinzip, in der Handarbeit als Fach und als Lehrprinzip sowie im Experimentalunterricht. (Schluß folgt.)

Herbarts Pädagogik in neuerer Beurteilung

Von Dr. Georg Weiß in Jena

In den ‚Kantstudien' (XXII. Band, 1. Heft 1917) untersucht Professor Dr. Frischeisen-Köhler in seiner „Philosophie und Pädagogik" überschriebenen Abhandlung die Art der Beziehung und Abhängigkeit, die zwischen Philosophie und Pädagogik besteht. Er unterzieht zunächst die Auffassung, die alle Theorie der Erziehung auf Erfahrung begründen will, einer eingehenden Würdigung. In den interessanten Darlegungen weist er deren Vertretern nach, daß eine zureichende Auflösung bestimmter Probleme der Ziel- und Wertbestimmung die Bedingung ausmacht, von der die Möglichkeit einer Verwirklichung abhängt, daß diese auf dem Boden der Erfahrung allein nicht möglich ist. „Eine solche Theorie schwebt in der Luft, so lange sie nicht, stillschweigend oder ausdrücklich, bestimmte Werte, deren Realisation in Angriff genommen werden soll, voraussetzt" (S. 37). Den empirischen Theorien stellt er dann jene gegenüber, die von idealistischen Grundüberzeugungen getragen sind. Für diese wird es zur springenden „Frage, wie das Verhältnis von philosophischer Grundlegung zur Empirie im einzelnen verstanden wird" (S. 55). Unter diesem Gesichtswinkel betrachtet er vor allem Fichtes und Natorps Erziehungslehren, um schließlich, was das eingangs aufgeworfene Problem betrifft, zu dem Ergebnis zu kommen, „daß die Sphäre der Pädagogik jenes Gebiet umfaßt, in welchem die idealen Werte mit der empirischen Wirklichkeit sich begegnen. Und da ist die Frage, wie von Seiten der philosophischen Pädagogik aus der Anschluß an das Gegebene innerlich vorbereitet und ermöglicht werden kann" (S. 67). „Die Form, die die pädagogische Theorie zu ihrer Auflösung aufgenommen hat, kann als ein dritter Typus der philosophischen Pädagogik bezeichnet werden. An die Spitze seiner möglichen Ausgestaltungen wäre vielleicht Herbart zu stellen."

Die Wichtigkeit der Frage, um die es sich der Sache nach handelt, und der lehrreiche Versuch, Herbarts Bedeutung unter diesem Gesichtspunkt zu erfassen, werden es rechtfertigen, daß die darauf sich beziehenden Ausführungen von Fr.-K. hier mitgeteilt werden, um zum Schluß in einigen Hauptpunkten dazu Stellung zu nehmen.

„Auch Herbart[1]) geht von der Independenz des sittlich-idealen Bewußtseins von aller Naturgesetzlichkeit und aller empirischen Wirklichkeit aus. . . . . Aber ein Zusammenhang zwischen den beiden Welten besteht doch, in so weit der Mensch befähigt ist, der Ideen in einem Akt des „ästhetischen Urteils" inne zu werden, in einem Vorgang, den Herbart vergeblich zur psychologischen Klarheit zu bringen sich bemüht hat; schließlich hat er ihn als Funktion des „Geschmackes" bezeichnet, die Ideen zu „vernehmen" und sie in sein Innenleben aufzunehmen (1.) *)

Es „tritt auch hier die Forderung eines unmittelbaren Kontaktes auf, nur daß, und das ist entscheidend, Herbarts „ästhetisches Urteil" zum grundlegenden Prinzip erhoben wird . . . Denn von dem ästhetischen Urteil aus allein kann und muß Herbarts Erziehungslehre verstanden werden. Herbart selber hat zwar später gefordert und unendlich oft ist es ihm nachgesprochen worden, daß die Pädagogik das Ziel der praktischen Philosophie zu entnehmen habe. Aber dieser Satz will richtig verstanden werden. Denn die Pädagogik hat es nicht unmittelbar mit den Musterbildern, welche die Ethik aufstellt, zu tun. Das letzte Ziel des Lebens liegt allerdings in der Moralität; aber soll diese als Zweck der Erziehung begriffen werden, dann bedarf sie einer Erweiterung des Begriffes selber; einer Nachweisung seiner notwendigen Voraussetzungen als der Bedingungen seiner realen Möglichkeit. Diese aber liegen in der Erhebung des Zöglings zur bewußten Persönlichkeit, so daß er sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse. (2.)

Nur aus der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht kann die reine, begierdenfreie, mit Mut und Klugheit vereinbarte Wärme fürs Gute hervorgehen, wodurch echte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt. Die Grundlage einer solchen Umsicht ist die „ästhetische Auffassung der Welt". Die Aufgabe des Erziehers wandelt sich aus der allgemeinen Form der Erziehung zur Sittlichkeit in die besondere der Heranbildung einer Empfänglichkeit des Gemütes zur ästhetischen Auffassung; und diese durch eine „ästhetische Darstellung der Welt" früh und stark genug zu determinieren, wird das Hauptgeschäft aller Erziehung sein. Hierin ist als positive Aufgabe die Bildung des Gedankenkreises durch einen Unterricht, der nicht gleichgültige Kenntnisse, sondern die Gesamtheit der Voraussetzungen für die pragmatische Konstruktion einer sittlichen Lebensordnung bieten soll und sich daher als „erziehender Unterricht" bezeichnen darf, enthalten. (3.)

Aber ebenso wichtig ist, was in dieser Entwicklung nicht enthalten ist und durch sie festgelegt ist. Wenn Herbart die Pädagogik „aus dem Zweck der Erziehung" ableitet, dann weiß er genau, daß auf diesem Wege nur eine allgemeine Pädagogik zu gewinnen ist, die eine Reihe von Abhängigkeiten, unter denen sich die tatsächliche Erziehung zu vollziehen pflegt, abstrahierend außer acht läßt. Dazu gehören z. B. die besonderen Bindungen aller Didaktik durch die Struktur und das Gesetz des Gegenstandes des Unterrichts. Herbart kennt auch sie, aber für ihn beginnt als Pädagogen das Problem erst, wenn nicht nur das Gesetz der Sache, sondern die Beziehung des Zöglings auf die Sache, die er unter dem Begriff des Interesses befaßt, in Frage kommt. Dazu gehören weiter die besonderen Forderungen, welche Gesellschaft und Staat an den Unterricht als eines der Mittel ihrer Bedürfnisbefriedigung stellen. Philosophisch läßt sich eben nur der „erziehende Unterricht" rechtfertigen und in der Form einer allgemeinen Theorie darlegen. Und endlich gehört dazu nicht die Heranbildung zu einem bestimmten sittlichen Handeln. Der ausgeprägte Intellektualismus gilt schon seit langem als eine hervorstechende Einseitigkeit von Herbarts pädagogischer Theorie. Aber er ist doch auch sachlich darin begründet, daß nach Herbart das Erziehungsziel der künftigen sittlichen Tätigkeit des erwachsenen Zöglings nicht vorgreifen darf, nicht vorgreifen kann. Der tiefe Respekt vor der Individualität, die

[1]) Die aus besonderen Gründen die Schwerpunkte verrückende Darstellung in der „Allgemeinen Pädagogik" weist ausdrücklich auf die „Ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehungslehre" (sic!) als ihre Grundlage und Voraussetzung zurück.

*) Diese Einteilung in 5 Abschnitte, die bei Fr.-K. natürlich fehlt, wurde vorgenommen, um die Übersichtlichkeit für die nachfolgende Besprechung zu erhöhen.

nicht deduziert, sondern nur gefunden wird, die möglichst durch die Erziehung unversehrt zu erhalten sei, verbindet sich bei ihm mit dem Bewußtsein der unendlichen Mannigfaltigkeit von individuellen Formen, in denen die pragmatische Konstruktion der sittlichen Lebensordnung sich vollzieht. (4.)

Die Entschiedenheit, mit der Herbart das sittliche Handeln betont, steht nicht in einem Widerspruch mit der Ausschließlichkeit, mit der er innerhalb seiner Pädagogik nur die Gedankenbildung berücksichtigt. Denn es ist seine Grundüberzeugung, daß die aus der ästhetischen Auffassung der Welt fließende Tat als ein durchaus Individuelles und Persönliches nicht vorher allgemein bestimmt werden kann. Der Tat des Menschen ist allein die Theodicee überlassen, welche die theoretische Vernunft nicht geben kann. So ist die Erziehung darauf beschränkt, in dem Zögling eine spezifische Einsicht und die Möglichkeit eines angemessenen Wollens hervorzubringen. Aber die Einsicht, die es methodisch zu erzeugen gilt, ist von fundamentaler Bedeutung, da durch sie und sie allein der Zusammenhang der sinnlichen und der übersinnlichen, der natürlichen und der idealen Welt gesichert wird. Die Fülle von Bedenken, die gegen diese Pädagogik im Laufe der Zeit hervorgetreten sind, ist hier nicht zu berühren. Aber wenn es sich um ihr konstruktives Prinzip handelt, wird man die Unzulänglichkeit der Ausführung nicht pressen dürfen; auch die Mängel der vorausgesetzten Philosophie dürfen, wie billig, nicht der Pädagogik selber zu Lasten gelegt werden. Dann aber ergibt sich der unbefangenen Betrachtung, daß von Herbart das, was als eigentliches Problem der philosophischen Pädagogik sich herausgestellt hat, wenigstens in Angriff genommen worden ist. Er ringt damit, aus der allgemeinen Philosophie in der Idee der ästhetischen Auffassung der Welt einen Begriff zu finden, der dem aus der Empirie überlieferten Begriff der Bildsamkeit des Zöglings entgegenkommt und daher zum Zentrum einer doch relativ selbständigen Pädagogik zu werden vermag. Aber man sieht zugleich, daß hier nur ein erster Schritt der Annäherung getan ist. Schließlich handelt es sich doch nur wieder darum, an einem Punkte die Verbindung herzustellen, in der einzigen Funktion, dem „Geschmack", das Band zwischen der Idee und der Wirklichkeit zu gewinnen. Das Leben in seiner Breite wird von der Philosophie noch nicht erfaßt, zusammengezogen berühren sich beide in einer Stelle; aber im übrigen verbleiben sie völlig beziehungslos zueinander. Die bewußten Einseitigkeiten der Herbartschen Pädagogik sind die unvermeidlichen Konsequenzen." (5.)

(1) Bei der fundamentalen Bedeutung, die dem „ästhetischen Urteil" für das rechte Verständnis von Herbarts Erziehungslehre nach Fr.-K. zukommen soll und für ihre richtige Beurteilung auch tatsächlich zuerkannt werden muß, fällt seine Behauptung um so mehr ins Gewicht, daß Herbart den Vorgang, wie der Mensch befähigt ist, der Ideen in einem Akt des „ästhetischen Urteils" inne zu werden, selber nicht zur Klarheit gebracht hätte. Aus der summarischen Zusammenfassung als „Funktion des „Geschmackes" . . . die Ideen zu „vernehmen" und sie in sein Innenleben aufzunehmen", muß sie an Eindruck nur noch gewinnen.

Dem gegenüber ist zunächst darauf hinzuweisen, daß das, was Herbart „sittlichen Geschmack" und „ästhetisches" Urteil nennt, keineswegs etwas Absonderliches, Rätselhaftes oder Mystisches ist. Herbart selbst betont, daß das, was er sittlichen Geschmack nennt, nichts gemein hat „mit dem Modegeschwätz unsrer Tage, auch ebensowenig das Schöne und das Gute ineinanderwirft nach der Art des stoischen Satzes: *ὅτι μόνον ἀγαθὸν τὸ καλόν*[1])." Die Grundlagen, aus der eine sittliche Beurteilung fließt, „die ursprünglichen Aussagen des Sittlichen"[2]), d. h. das, worin sich das Sittliche ursprünglich beim einzelnen offenbart[3]), das will er mit dem Ausdruck „ästhetisches Urteil" getroffen wissen. „Der Stimme des Lobes und des Tadels über menschliches Tun, die im Innern vernommen wird, habe ich einen neuen Namen gegeben: ästhetisches Urteil",

[1]) Allgem. Pädag. III. B., 2. K. Joh. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften von W[illmann]-Fr[itzsch] I[3] S. 356.

[2]) a. a. O. W.-Fr. I[3] S. 355.

[3]) a. a. O. — „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung". Absatz 8. W.-Fr. I[3] S. 93 und S. 97 Abs. 15.

sagt er selber ausdrücklich. „Ästhetisches Urteil" nennt Herbart also jene innere Stimme, die man gewöhnlich sittliches Urteil nennt.

Diese Stimme des Lobes und Tadels über menschliches Tun und Lassen, die ohne unseren Willen, oft gegen ihn als eine innere Nötigung empfunden wird[1]), dies ethische Erlebnis ist für Herbart das Anfangsglied der Entwicklung zur selbstbewußten Persönlichkeit. „Ursprünglich drücken die praktischen Ideen nichts anderes aus, als ästhetische Urteile über irgendeinen Willen. Es ist gar nicht nötig, daß dieser Wille gerade der eigene Wille der urteilenden Person sei. Kinder, die nach außen schauen, beurteilen oft mit ungemeiner Schärfe die Handlungen anderer Menschen, ohne nur daran zu denken, daß solche Forderungen, wie sie gegen andere aufstellen, auf sich selbst zurückfallen werden. Da sieht man das nackte ästhetische Urteil[2])." In ihm liegt nach Herbart die notwendige Voraussetzung dafür, daß Moralität als ganzer Zweck des Menschen und der Erziehung gefaßt werden kann; in ihm liegt die Bedingung seiner realen Möglichkeit, d. h. die Bedingung dafür, daß dieser Zweck in der Wirklichkeit des Lebens verwirklicht werden kann[3]). Es ist das Reinpositive, das vorangehen muß[4]).

Dies ethische Erlebnis, wie es dem „ästhetischen Urteil" zugrunde liegt, ist für den Erzieher eine Naturbegebenheit[5]), die sich, sofern der Zögling sich offen äußert, in der Beobachtung wahrnehmen läßt. „In der ganzen Bestimmtheit, womit es geschieht, geschieht es notwendig als ein unfehlbarer Erfolg gewisser geistiger Ursachen"[6]). Es stellt sich in dem empirischen Bewußtsein als unmittelbare Evidenz dar, die absolut nicht weiter erklärt werden kann. Alles, was geschehen kann, besteht darin, daß dies ethische Erlebnis zum Bewußtsein und damit zur Anerkennung erhoben wird.

Für die Beantwortung der Frage, wie dies zu geschehen habe, stellt Herbart vor allem zwei als die wesentlichsten Punkte scharf heraus. Ausgangspunkt ist das ästhetische Urteil, in dem sich die praktischen Ideen ursprünglich ausdrücken, sofern sie im einzelnen Subjekte anheben. Das ist die Grundposition, die auch den Zusammenhang zwischen Pädagogik und Philosophie ausmacht. Stellen doch die praktischen Ideen Geltungsansprüche dar, welche teils mit der Naturnotwendigkeit des allgemein psychischen Wesens des Menschen, teils mit der geschichtlichen Notwendigkeit der fortschreitenden Kultur erhoben werden. Sofern die praktischen Ideen aber nicht subjektiv-individuell, sondern überindividuell-sachlich sind, wird es notwendig, sich aus der gegebenen Grundposition zu erheben, und das, was in ihr gegeben ist, als Aufgabe zu erfassen. Im Einklang damit bezeichnet es Herbart als Ziel dieser Erhebung: Was an sich ein bloßes (ästhetisches) Urteil war, soll dann für einen kategorischen Imperativ genommen werden[7]).

Um über diesen Vorgang Licht zu verbreiten, mutet sich nach Herbart der Erzieher durch „den Versuch an — eben wie der Astronom — durch richtiges Fragen der Natur, und genaue und lange genug fortgeführte Schlußreihen, endlich dem Gange der vor ihm liegenden Erscheinungen seine Gesetzmäßigkeit abzuforschen, und somit auch zu entdecken, wie sich derselbe nach Absicht und Plan modifizieren lasse"[8]).

Den Vorgang dieser Erhebung hat nach Fr.-K. „Herbart vergeblich zur psychologischen Klarheit zu bringen sich bemüht." In dieser Form ist das zum mindesten mißverständlich. Zum Beweise dafür genügt es auf die einzelnen Phasen hinzuweisen, welche nach Herbarts Auffassung die Erhebung zu durchlaufen hat, die, wenn sie

---

[1]) „Es kommt noch hinzu, daß, indem aus der Mitte des Gemüts ein Geschmacksurteil hervorbricht, es gar oft durch die Art, wie es entsteht, als eine Gewalt gefühlt wird, die eigentlich in dem, was es spricht, nicht liegt." „Über die ästhetische Darstellung" usw. Abs. 18 W.-Fr. I², S. 99.

[2]) Kehrbach-Flügel, Joh. Friedr. Herbarts Sämtliche Werke, Bd. IX, S. 284. (W.-Fr. II² S. 16, Anm. 1.)

[3]) „Über die ästhetische Darstellung usw." Abs. 3 W.-Fr. I² S. 91.

[4]) Allgem. Päd. W.-Fr. I² S. 355.

[5]) „Über die ästhetische Darstellung usw." Abs. 8 W.-Fr. I² S. 93.

[6]) a. a. O. Abs. 9.

[7]) Allgem. Päd. III. B., 2. K. W.-Fr. I² S. 355.

[8]) „Über die ästhetische Darstellung usw." Abs. 9 a. a. O.

durchlaufen sind, die fortschreitende Erhebung kennzeichnen: Das ‚ästhetische' Urteil wird zum ‚moralischen' fortgeführt; die ästhetische Beurteilung des Willens wird mit dem gesamten Interesse verwebt und erzeugt eine Wärme fürs Gute, wo sich dasselbe auch finden möge; die sittlichen Entschließungen werden fester gestellt durch die logische Kultur der Maximen, die systematische Vereinigung derselben und deren fortwährenden Gebrauch im Laufe des Lebens[1]). Die psychologische Klarheit über den Vorgang, in dem sich die Erhebung vollzieht, fehlt bei Herbart gewiß nicht. Was aber bei ihm fehlt, das ist eine erschöpfende zusammenhängende Darstellung des gesamten Prozesses. Dazu ist er in seinen pädagogischen Schriften nirgends gekommen, wiewohl er alle wichtigeren Punkte dafür aufgestellt hat.

Bezieht, bezw. beschränkt Fr.-K. sein Urteil auf dies Fehlen einer erschöpfenden zusammenhängenden Darstellung des gesamten Prozesses, so ist ihm durchaus recht zu geben. In diesem Sinne entbehrt auch sein Hinweis (S. 53), wonach man nicht sagen könne, daß Herbarts Lehre, die allein den Zusammenbruch der idealistischen Spekulation überdauerte, „gerade, was ihre Grundlegung betrifft, von seiner Schule ... gefördert worden" sei, nicht einer gewissen Berechtigung.

(2) Das letzte Ziel des Lebens liegt allerdings in der Moralität. Aber aus dem Begriff der Moralität allein den Zweck der Erziehung abzuleiten, geht ebenso wenig, wie wir aus dem Begriff einer Wissenschaft überhaupt die qualitative Analyse des Chemikers zu deduzieren vermögen[2]). Soll Moralität auch als ganzer Zweck des Menschen und der Erziehung aufgestellt werden, so muß doch die pädagogische Praxis und alle Theorie der Pädagogik, der vor allem gerade um Sinn und Begriff der pädagogischen Praxis ausschließlich zu tun sein muß, die also Theorie der pädagogischen Praxis sein muß, auf die Voraussetzungen zurückgreifen, die das Fortschreiten zu dem letzten idealen Ziel des Lebens überhaupt erst ermöglichen. Ganz in diesem Sinne scheint es mir zu sein, wenn Fr.-K. (S. 63) hervorhebt, „die Pädagogik hat es ... vor allem mit dem Fortschreiten zum Idealen zu tun".

Diese Voraussetzung liegt für Herbart in der Sittlichkeit, sofern diese ein Ereignis ist, „eine Naturbegebenheit, die in der Seele seines Zöglings sich zwar, wie man annehmen kann, schon in einzelnen Augenblicken, einem kleinen Teil nach zufällig hat blicken lassen, die sich aber in ihrem ganzen Umfange zutragen und dauern, und alle die übrigen Ereignisse, Gedanken, Phantasien, Neigungen, Begierden in sich nehmen, in Teile von sich selber umwandeln soll[3])", nicht aber, wie aus Fr.-K.'s Darstellung hervorzugehen scheint, in „der Erhebung des Zöglings zur bewußten Persönlichkeit, so daß er sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse". Was nach Fr.-K. als Voraussetzung erscheint, ist in Wahrheit nicht die für Herbart notwendige Voraussetzung als die Bedingung der realen Möglichkeit der Moralität als höchsten Zweck der Erziehung, sondern tatsächlich das Ziel der Erziehung überhaupt. Wenn auch darin von Herbart formell nicht scharf geschieden wird, sachlich besteht aber doch für ihn gerade in der Jugendschrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung" ein deutlicher Unterschied zwischen Ziel und Zweck der Erziehung. Als Zweck der Erziehung erscheint Moralität, als Ziel die Erhebung des Zöglings zur selbstbewußten Persönlichkeit, Charakterbildung, Bildung im Sinne des Ergebnisses gefaßt.

Diese Scheidung zwischen (End-) Zweck und (näherem) Ziel der Erziehung ist keine willkürliche. Sie ist notwendig, trotzdem im heutigen Sprachgebrauch der beiden Wörter solch ein Bedeutungsunterschied fast nicht zum Bewußtsein kommt. Sie entspricht aber auch der sachlichen Auffassung Herbarts, wie sich an einem analogen Beispiel darlegen läßt. § 62 des „Umrisses pädagogischer Vorlesungen" beginnt: „Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondere muß gesteckt werden, läßt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse, angeben."

[1]) Umriß pädagogischer Vorlesungen. II. Teil, 8. Abschnitt, 4. Kap. W.-Fr. II[8] S. 85.
[2]) Über die ästhetische Darstellung usw. Abs. 4—7 W.-Fr. I[8] S. 91 ff.
[3]) a. a. O. Abs. 8 W.-Fr. I[8] S. 93.

In Übereinstimmung mit diesen Ausführungen ließe sich dasselbe Verhältnis in bezug auf die Erziehung im engeren Sinne dahin bestimmen: Der letzte Endzweck der Erziehung liegt zwar schon im Begriff der Moralität. Aber das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, der sittlichen Erziehung im besonderen muß gesteckt werden, läßt sich durch den Ausdruck: Erhebung des Zöglings zur selbstbewußten Persönlichkeit, angeben. Die Voraussetzung für diese Charakterbildung aber liegt in den ursprünglichen Aussagen des Sittlichen, dem ästhetischen Urteil.

Eine eingehende Untersuchung und zusammenhängende Darstellung dieser drei Punkte ist gleichfalls dringend nötig. Das Ergebnis würde den Vorgang, in dem das ästhetische Urteil zum Bewußtsein und zur Anerkennung erhoben wird, von einer zweiten Seite aus beleuchten und weiter nachweisen, was auch Fr.-K. mit Nachdruck betont, wie unzureichend, um nicht zu sagen falsch, die landläufige Auffassung von der Pädagogik als „angewandte Ethik und Psychologie" ist.

(3) „Die Aufgabe des Erziehers wandelt sich aus der allgemeinen Form der Erziehung zur Sittlichkeit in die besondere der Heranbildung einer Empfänglichkeit des Gemütes zur ästhetischen Auffassung." Das ist durchaus richtig. Denn nach Herbart besagt die Kenntnis der allgemeinen Form der Erziehung zur Sittlichkeit nichts über die treffende Beurteilung dessen, was in den besonderen Fällen, in den einzelnen Augenblicken der unmittelbaren Berührung mit den werdenden Menschen und den sie umgebenden Verhältnissen zu tun und lassen ist, damit die vom Erzieher geordnete Sinnenwelt als auf die Freiheit des Zöglings wirkend erscheine. Die Frage lautet für die Erziehung, soweit sie den Endzweck der Moralität ausschließlich im Auge hat, „wie man den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft Eingang in das menschliche Gemüt, Einfluß auf die Maximen desselben verschaffen, d. i. die objektiv-praktische Vernunft auch subjektiv praktisch machen könne"[1]). Das ist nur möglich, folgert Herbart, wenn man sich an das ästhetische Urteil hält, das „die Grundlage des Sittlichen im Menschen ausmachen muß"[2]). „Nur aus der Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zum sittlichen Urteil, — deren das Individuum schon in sich so viele findet, die mit geradem, aller abspringenden Scheu entwöhntem Blicke wollen aufgefaßt sein, — deren außerdem die Familie, der Umgang, endlich alles, was in die Sphäre des synthetischen sowohl als analytischen Unterrichts fällt, einen unerschöpflichen Vorrat darbietet; — nur aus diesem Reichtum, welcher noch über das einer geordneten, einer ergreifenden Darstellung fähig ist, — einer poetischen Konstruktion, . . . kann die reine, begierdenfreie, mit Mut und Klugheit vereinbarte Wärme fürs Gute hervorgehen, wodurch echte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt"[3]).

Mit dieser Betonung „der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht" berührt sich Herbart aufs engste mit Kant. Die Darstellung dieses Zusammenhanges muß ich mir für ein anderes Mal vorbehalten. Nur auf einen Punkt sei hingewiesen. Kant wundert sich darüber, daß die Erzieher nicht schon „die Biographien alter und neuer Zeit in der Absicht durchsuchten, um Belege zu den vorgelegten Pflichten bei der Hand zu haben, an denen sie, vornehmlich durch die Vergleichung ähnlicher Handlungen unter verschiedenen Umständen, die Beurteilung ihrer Zöglinge in Tätigkeit setzten, um den mindern oder größeren moralischen Gehalt zu bemerken, als worin sie selbst die frühe Jugend, die zu aller Spekulation sonst noch unreif ist, bald sehr scharfsichtig, und dabei, weil sie den Fortschritt ihrer Urteilskraft fühlt, nicht wenig interessiert finden werden, was aber das Vornehmste ist, mit Sicherheit hoffen können, daß die öftere Übung, das Wohlverhalten in seiner ganzen Reinigkeit zu kennen und ihm Beifall zu geben, dagegen selbst die kleinste Abweichung von ihr mit Bedauern oder Verachtung zu bemerken, ob es zwar bis dahin nur als ein Spiel der Urteilskraft, in welchem Kinder miteinander wetteifern können, getrieben wird, dennoch einen dauerhaften Eindruck der Hochschätzung auf der einen und des Abscheues auf der andern Seite zurücklassen werde, welche, durch bloße Gewohnheit solche Handlungen als beifalls-

[1]) J. Kant, Kritik der praktischen Vernunft. II. Teil. Ausgabe von Reclam S. 181.
[2]) Allgem. Pädagogik. III. B., 2. K. II W.-Fr. I[8] S. 356.
[3]) a. a. O.

oder tadelswürdig öfters anzusehen, zur Rechtschaffenheit im künftigen Lebenswandel eine gute Grundlage ausmachen würde"[1]).

Weiter wären die Beziehungen zu untersuchen, die unter dem Gesichtspunkt der Charakterbildung zwischen Herbarts Forderungen und Schillers Briefen „über die ästhetische Erziehung des Menschen" bestehen, um dann zuletzt durch die Herausstellung des Gegensatzes zwischen Herbart und Pestalozzi, der sich vor allem bei der Bewertung des Beitrages auftut, den der Unterricht in Religion, Geschichte und Poesie für die sittliche Bildung beitragen muß, weil er ihn beitragen kann, Wesen und Bedeutung des „erziehenden Unterrichtes" bei Herbart klar bestimmen zu können. Auch das ist notwendig, wie manche Beurteilungen aus der Gegenwart erkennen lassen[2]). Die Zusammenfassung aber, die Fr.-K. gibt, wonach Wesen und Bedeutung darin gesehen wird, daß er nicht gleichgültige Kenntnisse, sondern die Gesamtheit der Voraussetzungen für die pragmatische Konstruktion einer sittlichen Lebensordnung bieten soll", ist nicht zutreffend. Sie ist auf der einen Seite zu eng und auf der anderen zu weit. Zu eng, weil der Wertmaßstab, von dem abhängt, welche Kenntnisse gleichgültig sind und welche nicht, darin nicht scharf genug hervorgehoben wird; zu weit, weil der Unterricht, so fern er Unterricht ist und bleibt, nimmermehr „die Gesamtheit der Voraussetzungen für die pragmatische Konstruktion einer sittlichen Lebensordnung bieten" kann, noch auch nach Herbart bieten soll. In dieser ungerechtfertigten, mit Herbarts Entwicklung und Darlegungen nicht in Einklang zu bringenden Verallgemeinerung scheint mir vor allem das Vorurteil seine Wurzel zu haben, daß „der ausgeprägte Intellektualismus . . . eine hervorstechende Einseitigkeit von Herbarts pädagogischer Theorie" sei.

(4) Aus dieser subjektiven Auffassung von dem Wesen und der Bedeutung des erziehenden Unterrichtes, den Herbart vertreten soll, ergeben sich ganz natürlich bestimmte Ausstellungen an ihm. Diese erfolgen in Hinblick auf das idielle und tatsächliche Ganze der Erziehung und werden so zu Feststellungen dessen, woran es Herbarts Erziehungslehre zu gebrechen scheint. Hier Klarheit zu schaffen ist nicht leicht. Das Gelingen hängt in letzter Linie von der richtigen Einstellung ab, die scharf zu trennen vermag zwischen dem, was die Idee ist, und dem, was zu ihrer Verwirklichung in den konkreten Verhältnissen, zuweilen bis in Einzelheiten hinein, näher ausgeführt worden ist. Dies durchzuführen ist im Rahmen einer Besprechung, der es vornehmlich darum zu tun ist, die Punkte aufzuzeigen, die zur Förderung der Grundlegung vor allem aufgehellt werden müssen, natürlich nicht möglich. Was geschehen kann, muß sich auf die Herausstellung dieser Punkte beschränken, die den von Fr.-K. aufgestellten gegenüber gewissermaßen als Antithesen erscheinen, deren Überwindung erst das Ganze zu erfassen vermag.

Die „Allgemeine Pädagogik" Herbarts ist und bleibt ein bloßes Fragment. Das ist die erste Voraussetzung, über die Einigkeit erzielt werden muß, um zur Verständigung zu kommen. So sehr man dies bedauern mag und muß, es läßt sich nicht ändern. Darüber dürfen auch die Ergänzungen nicht hinwegtäuschen wollen, die in mancher Beziehung der „Umriß pädagogischer Vorlesungen" liefert, sobald die Grundlagen der Pädagogik in Frage stehen. Dieser Tatbestand rechtfertigt es aber auch, die Ausstellungen Fr.-K.s mit den Ausführungen Herbarts in einem zweiten, ungefähr aus gleicher Zeit stammenden kleinen Fragment zu vergleichen. Bei Hartenstein, Herbarts Sämtliche Werke XI S. 423, findet sich der „Aphorismus": „Und jede Art des Wissens, das psychologische obenan, aber auch die Kenntnis der Gegenstände muß hinzukommen, — und nicht nur wissenschaftlich, sondern auch die Überschauung dessen, was diese Wissenschaften in der Welt gelten, und wie sie durch die Welt geltend gemacht werden in der jugendlichen Seele ..... Pädagogik als vollendete Wissenschaft könnte nur gebaut werden auf die Vollendung aller übrigen Wissenschaften. Wo sie leicht erscheint, verrät sie die Kindheit, worin sie in der Tat gegenwärtig noch liegt. Es ist nicht mein Vorgeben, als könnte ich die vollendete Wissenschaft lehren. Aber etwas stark an ihre

---

[1]) Kant, a. a. O. S. 185.

[2]) G. Weiß, Prof. Dr. Spranger über Herbarts Pädagogik. Dresden 1916, Verlag von Bleyl & Kaemmerer.

Grenzen zu stoßen, und eben dadurch Gelegenheiten zu manchen Betrachtungen zu geben über den Zusammenhang der Studien untereinander und mit dem Leben, und über unsere noch so sehr rohe Ansicht von der Konstruktion dessen, was den gebildeten Menschen macht, — dazu werde ich mir Hoffnung machen dürfen."

Daß die Abhängigkeiten, unter denen sich die tatsächliche Erziehung zu vollziehen pflegt, auf bestimmte allgemeine Gesichtspunkte zurückgeführt, nicht mit in Anschlag gebracht wurden, bezw. nicht gebracht werden könnten, läßt sich nach diesen Richtlinien nicht aufrecht erhalten. Daß die besonderen Forderungen, welche Gesellschaft und Staat an den Unterricht als eines Mittels ihrer Bedürfnisbefriedigung stellen, grundsätzlich Berücksichtigung finden, beweist der Beschluß der Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik", der mit dem Satze beginnt: „Die Menschheit selbst erzieht sich fortdauernd durch den Gedankenkreis, den sie erzeugt"[1]). Gewiß sind das alles nur allgemeine Gesichtspunkte; aber was darnach in den besonderen Verhältnissen zu geschehen hat, das darzustellen ist nicht Sache einer allgemeinen Pädagogik, das „werden diejenigen, welche zu erkennen wissen, wie sich das Allgemeine im Individuellen darstellt, aus dem allgemeinen Plan abnehmen können, indem sie Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen, und nun nach gesetzmäßigen Verhältnissen das Große ins Kleine und Kleinere verengern"[2]). Wenn weiter die besonderen Bedingungen aller Didaktik durch die Struktur und das Gesetz des Gegenstandes des Unterrichts für den Pädagogen Herbart erst zum Problem werden, wenn nicht nur das Gesetz der Sache, sondern die Beziehung des Zöglings auf die Sache in Frage kommt, so kann das nimmermehr ein Mangel sein. Ganz im Gegenteil. Denn darin besteht doch recht eigentlich das pädagogische Problem: Überall die Bildungstendenz gewissermaßen als Koeffizient mitzudenken. Das ist's ja, was den Pädagogen als solchen charakterisiert, seine Arbeit von der jedes anderen Wissenschaftlers unterscheidet. Und sofern sich dies auch für die Forderung eines erziehenden Unterrichts geltend macht, in diesem besonders zum Ausdruck kommt, — ist dann darin eine notwendige Schwäche seiner philosophischen Provenienz zu erblicken?

Irreführend muß die Behauptung wirken, daß „nach Herbart das Erziehungsziel der künftigen sittlichen Tätigkeit des erwachsenen Zöglings nicht vorgreifen darf, nicht vorgreifen kann". Unter der „künftigen sittlichen Tätigkeit" ist offenbar der Beruf gemeint. Alles hängt hier von der Auffassung des Begriffes „Beruf" ab. Als „Erwerbsgeschicklichkeit" ist es für Herbart „ein Zweck, den die Erziehung nicht aus den Augen setzen darf. Aber sie muß ihn soviel als möglich nebenher erreichen, als von selbst hervorgehenden Erfolg andrer Bemühungen. Darstellen muß sie ihn als untergeordneten Teil eines höheren Zwecks"[3]). Dieser Satz allein, der aus den mit allergrößter Wahrscheinlichkeit im Winter-Semester 1802/03 von Herbart zu Vorlesungszwecken niedergeschriebenen „Diktaten zur Pädagogik" stammt[4]), läßt über Herbarts wahre Stellung in dieser wichtigen Frage keinen Zweifel. Sie ist mit der von Fr.-K. theoretisch erschlossenen schlechterdings nicht in Einklang zu bringen.

So eng, wird man vielleicht einwerfen, darf man den „Beruf", bezw. die „künftige sittliche Tätigkeit" nicht fassen. Indes, auch wenn das, worauf es ankommt, weiter genommen wird, etwa im Sinne des ursprünglich religiösen κλῆσις (vocatio), d. h. Berufung des einzelnen zur Dienstbarkeit als ein Glied gegen das von Gott gesetzte Ganze, wo der bloße Geschäftskreis zum Wirkungs- und Lebenskreis erweitert ist, auch dann ist die Behauptung von Fr.-K. noch sehr problematisch. Gegenüber der individualistischen Tendenz, die etwa in jenen Worten W. von Humboldts zum Ausdruck kommt: „Mir heißt in das Große und Ganze wirken: auf den Charakter der Menschheit wirken, und darauf wirkt jeder, sobald er auf sich und bloß auf sich wirkt", bezeichnet es Herbart ausdrücklich als das von der Erziehung zu verfolgende Ziel, daß es dem Zögling nicht möglich wird, die „Zukunft einer bloß unterhaltenden Beschäftigkeit zu widmen; noch weniger möglich, sich von dem Ganzen zu sondern, und

[1]) W.-Fr. I[8] S. 246. — [2]) a. a. O. S. 245f.
[3]) W.-Fr. a. a. O. S. 135.
[4]) a. a. O. S. 115/16.

nur den Privatsorgen oder der eigenen Bildung leben zu wollen"[1]). Das ist der Ausfluß seiner Lebensauffassung, der er in einem Briefe an seinen Freund Gries (Ende Juli 1802) dahin Ausdruck verleiht: „Aber noch sah ich niemanden von der Fülle des Lebens wahrhaft befriedigt, der außer [außerhalb] unmittelbarer Tätigkeit für und unter bestimmten Menschen lebte. Und so wünsche ich mit dir, du möchtest den Weg — dorthin! — endlich einmal vor Augen sehn." Die Grenze für den tiefen Respekt vor der Individualität zieht für ihn gerade das Sittliche. Der Erzieher „kann die reelle Determination vor dem künftigen Manne nur in den Angelegenheiten der Sittlichkeit rechtfertigen, weil diese Notwendigkeit bei sich führen"[2]). Es würde zu weit führen des genaueren auseinanderzusetzen, wie Herbart endlich gerade im Hinblick auf die künftige sittliche Tätigkeit des erwachsenen Zöglings die Forderung einer harmonischen Ausbildung aller Kräfte ablehnt und vielseitiges Interesse als Ziel des Unterrichtes fordert. Der Hinweis darauf muß hier genügen.

(5) Die Stellung zu den abschließenden Ausführungen von Fr.-K. ergibt sich aus den bisher gemachten Gegenüberstellungen. Zum Schlusse soll aus ihnen nur noch ein Punkt besonders hervorgehoben werden: Die Feststellung, daß auch nach dem Stand der heutigen Auffassung von Herbart das eigentliche Problem der philosophischen Pädagogik erfaßt und seine Lösung in Angriff genommen worden ist. Wie weit sein erster Schritt zur Lösung tatsächlich reicht, wird sich erst entscheiden lassen, wenn über die aufgetauchten Sonderfragen hinreichende Klarheit geschaffen worden ist. Das wird vor allem notwendig sein. Sie wird auch die Frage nach dem wechselseitigen Verhältnis von Philosophie und Pädagogik überhaupt weiter führen. In unseren Bemühungen darum sind wir vergangenen Geschlechtern gegenüber entschieden besser gestellt. Einmal hat uns ihre Arbeit die Probleme schärfer sehen gelehrt; dann aber können wir nach dem jetzt vorliegenden Quellenmaterial (Th. Fritzsch, Briefe von und an Herbart. Urkunden und Regesten zu seinem Leben und seinen Werken [4 Bände. Langensalza 1912, Beyer & Mann] und O. Willmann und Th. Fritzsch, Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften, mit Einleitungen, Anmerkungen und Registern sowie reichem, bisher ungedrucktem Material aus Herbarts Nachlaß [3 Bände. Osterwieck am Harz 1913 ff., A. W. Zickfeldt]) das Für und Wider auch auf einer ungleich breiteren und sicheren Grundlage zu entscheiden versuchen. Nach welchen Seiten diese Aufgabe anzugreifen ist, dafür haben die Ausführungen von Fr.-K. über Herbart manchen wertvollen Fingerzeig gegeben. Das ist auch der Grund gewesen, weswegen sie hier besonders besprochen worden sind.

Der „Bund für Reform des Religions-Unterrichts"

wurde am 5./6. August 1911 in Jena begründet infolge von Aufrufen, die von der „Vereinigung für Reform des Religions-Unterrichtes" in Hamburg an die deutsche Volksschullehrerschaft und von Dir. Spanuth-Hameln an die Religionslehrer an höheren Schulen veröffentlicht worden waren. Zahlreiche Vertreter dieser beiden Lehrergruppen,

---

[1]) Ganz im gleichen Sinne schreibt er von Bremen aus an seinen Lieblingsschüler Carl Steiger unter dem 12. April 1800: „Über allen Anstrengungen für Deine Bildung — über aller der Aufmerksamkeit auf Dich selbst: — wirst Du darüber auch nicht vergessen, daß es Pflichten gibt, die mit Deiner Bildung nicht zusammenhängen, die ihr sogar entgegen sein können; — und die Du gleichwohl um anderer Menschen willen erfüllen sollst? — Bis jetzt noch verschont Dich Dein Schicksal mit den schweren Pflichten dieser Art . . . ."

[2]) W.-Fr. I[3] S. 205. In Übereinstimmung damit unterscheidet auch die „Allgemeine Pädagogik" (I. Buch, 2 K. W.-Fr. I[3] S. 261) die „bloß möglichen" Zwecke (die Zwecke der Willkür des künftigen Mannes) und die „notwendigen" Zwecke (die Zwecke der Sittlichkeit). Den bloß möglichen Zwecken gegenüber gilt es die Individualität in der Erziehung möglichst unversehrt zu lassen. Den notwendigen Zwecken gegenüber bedeutet das Wort „das Individuum kann nur gefunden, nicht deduziert werden", daß alle psychologische Wissenschaft die notwendige individuelle Beobachtung und Behandlung des Zöglings, die pädagogische Einfühlung in sein Innerstes nicht ersetzen kann.

führende Religionspädagogen schlossen sich mit Geistlichen und Universitätslehrern zusammen in der Erkenntnis, daß die Not im Religionsunterricht dazu dränge, die mannigfaltigen Reformvorschläge zusammenzufassen und im Bunde einen Rückhalt und eine Stoßkraft zu gewinnen. Dem Bunde wurde darum eine doppelte Aufgabe gestellt: 1. zu arbeiten, d. h. die Reformvorschläge nachzuprüfen, durchzudenken und weiterzuführen; 2. zu kämpfen, d. h. Reformen anbahnen zu helfen. Der ersten Aufgabe dienen Ortsgruppen, die sich aus Lehrervereinen, Protestantenvereinen, kirchlich-liberalen Laienorganisationen bilden sollen, die selber dann als angeschlossene Vereine den Bund finanziell tragen. Alle zwei Jahre finden Hauptversammlungen statt: 1912 in Dresden, welche in den „Dresdener Leitsätzen" vorläufige Richtlinien für eine Umgestaltung des Religions-Unterrichtes nach pädagogischen Grundsätzen schuf; 1913 in Wiesbaden, welche die Grenzlinien zwischen Schulreligions- und Konfirmandenunterricht zu finden suchte. Eine für 1915 in Oldenburg i. Gr. angesetzte Hauptversammlung sollte den Seminarreligionsunterricht behandeln. Wertvolles Material ist dafür durch einen Fragebogen bereitgestellt. Der Weltkrieg hat diese Tagung und die seitherige öffentliche Wirksamkeit des Bundes verhindert. Es ist inzwischen an seinem inneren Aufbau gearbeitet worden, damit er zu gegebener Stunde bei der erhofften Neuorientierung auf den Plan treten kann. Er umfaßt z. Zt. 14 Ortsgruppen und 21 angeschlossene Vereine. 1. Vorsitzender ist z. Zt. Univ.-Prof. D. Friedr. Niebergall-Heidelberg. Seine Geschäfte führt die „Ortsgruppe Hamburg". Sein Sprachrohr sind die „Monatsblätter für den evangelischen Religions-Unterricht", herausgegeben von Dir. Heinr. Spanuth-Hameln.

Was will der Bund?

Das Ziel der gemeinsamen Arbeit ist die Schaffung eines pädagogisch-psychologischen Religionsunterrichts durch seine Neubegründung auf die heutigen Erkenntnisse von der Seele des heranwachsenden Menschen.

Eine solche grundsätzliche Reform erfordert die Mitarbeit und das Zusammenwirken aller am Religionsunterricht mittelbar und unmittelbar beteiligter Kreise, der Wissenschaft, Kirche, Schule, des Elternhauses; aber unter der unbedingten Anerkennung der Selbständigkeit jedes einzelnen, vor allem der Schule gegenüber der Kirche.

Zweierlei ist darum Voraussetzung für seine Arbeit:

1. Neubegründung aller religiösen Unterweisung auf die in der Seele des Menschen liegenden Bedingungen und damit unbedingte Ablehnung aller von anderen Gesichtspunkten aus geltend gemachter Forderungen.
2. Zusammenwirken aller Interessenkreise in gegenseitigem Verstehen und Vertrauen.

In diesem Geiste will der „Bund" seine Arbeit aufnehmen und über die so fühlbaren Nöte der Religionsstunde hinweg für die Entwicklung des werdenden Menschen zu einer persönlichen Glaubens- und Gewissensüberzeugung freie Bahn schaffen.

Alle Männer und Frauen, die unter dem Druck eines unpädagogischen und unpsychologischen Religionsunterrichts nach diesem Ziele streben, fordert er auf, sich ihm anzuschließen.

Aufklärende Drucksachen sind einzufordern von der Geschäftsstelle Hamburg 25, Elise Averdieckstr. 22. Aug. E. Krohn.

Buchbesprechungen

Dr. Max Schilling, Grundzüge des Unterrichtsverfahrens und das pädagogische Interesse. Beitrag zur Selbständigkeit der Pädagogik und Handreichung zur Einführung in die Unterrichtspraxis. Dresden 1916, Verlag von Bleyl & Kämmerer. VIII und 192 S. Geh. 3,40 M., geb. 4,20 M.

Aus dem reichen Inhalt des Buches sei kurz folgendes angedeutet: Nach einer allgemein einführenden Vorrede gewinnt Schilling am Eingange des theoretischen Teiles in einer grundsätzlich gehaltenen Einleitung über die „Bewertungen der Methode" den ersten Hauptpunkt seiner Untersuchung: das pädagogische Interesse als Ziel des erziehenden Unterrichts. Schilling stellt den Begriff des pädagogischen Interesses fest, prüft die Arten desselben und beschreibt seine Eigenschaften. Sodann schreitet er zum zweiten Hauptpunkt seiner theoretischen Erörterungen fort: zur Methode des erziehenden Unterrichts, und zwar der Methode i. w. S. Er setzt das pädagogische Interesse in Beziehung zu den Schularten, dem Lehrplan und dem Lehrverfahren. Hierbei — als der Unterrichtsmethode i. e. S. — bleibt Schilling stehen. Er gibt eine feinsinnige und sehr klare Analyse der Herbart-Zillerschen Formalstufen, die zugleich als vortreffliche Einführung in die unterrichtliche Lehr- und Lernarbeit überhaupt gelten kann. Daran schließt er ein wertvolles Kapitel über den „darstellenden" Unterricht und eröffnet in einem letzten Abschnitt bedeutsame Ausblicke auf die Anwendungsmöglichkeiten der formalen Stufen. Mit diesem Schlußkapitel des ersten theoretischen Teiles leitet Schilling zum zweiten praktischen Teile seines Buches über, in dem er an der Hand sorgfältig ausgewählter Beispiele zeigt, wie nur eine wahrhaft methodische Durchdringung der Unterrichtsstoffe die in ihnen schlummernden Bildungswerte lebendig machen kann. Die Beispiele entnimmt er dem Religions-, dem deutschen Sprach-, dem Heimat- und dem Geschichtsunterrichte.

Schilling hat kein bequemes „Präparationsbuch" nach „altem" Rezept geschrieben; aber er leitet den Leser mit sicherem Blick und kundiger Hand hinein in das weite, vielgestaltige Gebiet unterrichtlicher Praxis; er enthüllt Probleme, weist Wege, beseitigt Schwierigkeiten, begegnet Einwürfen und regt dadurch überall in echt Herbartschem Geiste zum pädagogischen Nachdenken an. Das aber ist's, was der Lehrer, was vor allem der „junge" Lehrer braucht, um fest auf eigenen Füßen stehen zu lernen und zu selbständigem pädagogischen Handeln zu gelangen. Als ein Meisterstück pädagogischer Kunst sei Schillings Einführung in die „Methode" des deutschen Sprachunterrichts noch besonders hervorgehoben, um dessen willen allein schon jedem ernsthaften Jugendbildner die Lektüre des Schillingschen Buches zur Pflicht gemacht werden sollte. —

Crimmitschau i. Sa. Dr. P. Dietering

G. Niemann, Über Schul- und Schülerversuche zum menschenkundlichen Unterricht. Osterwieck am Harz 1917, A. W. Zickfeldt. 82 S. Kart. 2,20 M.

Bisher war nicht die Kenntnis des eigenen Körpers das Ziel des menschenkundlichen Unterrichts, sondern dieser galt nur als Mittel, die Schüler an Maßnahmen zu gewöhnen, die der Erhaltung und Förderung der Gesundheit dienen. Dementsprechend war auch das Unterrichtsverfahren, das über morphologische Verhältnisse des menschlichen Körpers und deren Darstellung kaum hinausgekommen ist. Im Gegensatz zu diesem althergebrachten Gebrauche verlangt der Verfasser nun eine eingehende Behandlung des menschlichen Körpers nach seiner morphologischen, physiologischen und hygienischen Seite hin als selbständiges biologisches Objekt zur Vertiefung des hygienischen Denkens. Diesem Ziele gemäß fordert er auch für die Erarbeitung des Neuen eine entsprechende Umgestaltung des bisherigen Unterrichtsverfahrens, das er, den unendlichen Wert der Anschauung scharf betonend, ganz auf den Versuch einstellt, der ja den Einzelvorgang aus der Fülle der sich gleichzeitig abspielenden Vorgänge heraushebt, ihn unter die ihm eigenen, aber vereinfachten, leichter zu erkennenden Bedingungen stellt, alle einzelnen Phasen der Entwicklung deutlich unterscheiden läßt und zu der von den Bedingungen abhängigen Wirkung führt. Das Ideal des menschenkundlichen Unterrichts sieht der Verfasser im Schülerversuch, dessen Wert er noch höher schätzt als den Schulversuch, da bei diesem methodischen Verfahren aus dem

mehr passiven Aufmerken und Beobachten der Schüler ein zielbewußtes Tun und Handeln wird. An einer Fülle von Beispielen führt der Verfasser Versuche vor, wie er sie selber im Unterrichte vorgenommen und ausführen lassen hat.

Das Niemannsche Buch hat drei Vorzüge. Es steht zunächst auf der Höhe der modernen naturwissenschaftlichen Forschung, was eine große Reihe von Literaturnachweisen bestätigt. Mit der eingehenden Fachkenntnis vereinigt sich die vorwiegende Berücksichtigung der experimentellen Psychologie und Pädagogik, besonders der Arbeitspädagogik und der Tatschule. Drittens aber handelt es sich nicht nur um theoretische, sondern um praktische Vorschläge, die vom Verfasser jahrelang erprobt worden sind, so daß sich Theorie und Anwendung harmonisch verbinden.

Mit diesen großen Vorzügen stehen aber noch andere im Einklang und erhöhen die Bedeutung des Buches noch mehr. Der Wert der biologischen Methode besteht ja, formal genommen, in der Schulung des funktionellen Denkens, und da Niemann grundsätzlich die Biologie auch im anthropologischen Unterricht angewendet wissen will, so fordert er mit Recht und mit Nachdruck als Ziel dieses Unterrichtszweiges nach der intellektuellen Seite hin, die Gewöhnung der Kinder an das kritische und experimentelle Denken, gleichzeitig nachweisend, wie auch dem obersten Erziehungsziele „Erziehung zur sittlichen religiösen Persönlichkeit" aus dieser Art nur Vorteile erstehen können.

Die Darstellung ist klar und interessant, und man verfolgt mit Spannung Seite um Seite, so daß das Werk nicht nur der Aufmerksamkeit des Fachmannes, sondern auch der des Laien, d. h. des Nicht-Schulmannes, durchaus empfohlen werden kann, und manch einer von diesen wird dann sein Urteil über Volksschulmethodik und Volksschul-Bildungsziele überprüfen müssen. Das Buch kann auch den Naturwissenschaftlern an mittleren und höheren Schulen empfohlen werden, denn die aufgestellten unterrichtlichen Forderungen, Ziele und Richtlinien gelten für alle Schularten. Ein weiterer Vorzug der Niemannschen menschenkundlichen Unterrichtsmethodik besteht endlich darin, daß der Verfasser sich alle möglichen Einwürfe gegen seine Forderungen selbst stellt, um sie dann strikt und schlagend zu widerlegen. (Siehe: Verwässerter Aufguß von Wissenschaft. Ethisch-religiöser Unterricht. Entwicklungslehre. Gesundheitslehre. Stellung zu den übrigen Naturfächern usw.) Diese Bemerkung erstreckt sich selbstverständlich nur auf den theoretischen Teil des Buches.

Was nun endlich die allgemeine Bedeutung des Buches angeht, so möchte ich es mit den Schmeilschen Reformvorschlägen in eine Reihe stellen, doch scheint es mir diesen gerade in methodischer Hinsicht noch überlegen. Schmeil, wohl selbst noch im Banne der alten Schule stehend, hat viele Lehrer zu einer beschreibenden Biologie verleitet, wenn das auch seine Absicht gar nicht gewesen ist. Niemann aber fordert experimentelle Biologie, die allein nur das Rechte trifft, weil jeder einzelne den Versuch vornehmen muß, soweit das eben angängig ist; eine Verleitung zu verkehrter Anwendung ist hier von vorn herein ganz ausgeschlossen. Schmeil ließ in seinen „Neuen Bahnen" den Leser noch über die Methode im unklaren; Niemann aber stellt sein ganzes Verfahren auf das Experiment. Damit gewinnt das Werk richtunggebende Bedeutung und weist der Methodik die Richtlinien, die sie von nun an einschlagen muß.

Magdeburg K. Kubbe

L. Nelson, Vorlesungen über die Grundlagen der Ethik. Erster Band: Kritik der praktischen Vernunft. Leipzig 1917, Verlag von Veit & Comp. Geh. 16 M., geb. 20 M.

Die heutige Ethik ist nach Leonard Nelsons Urteil noch keine „Wissenschaft"; er will sie zu einer solchen machen. Seine „Kritik der praktischen Vernunft", die den I. Band eines dreibändigen Werkes („Vorlesungen über die Grundlagen der Ethik") bildet, soll eine Propädeutik zur Ethik bilden. Ihr Problem ist, ob eine Ethik als Wissenschaft möglich ist, und dies Problem wird in bejahendem Sinne gelöst. Sie zerfällt in vier Hauptteile.

Den ersten Hauptteil macht die „Ethische Methodenlehre" aus.

Sie stellt fest, wie Ethik als Wissenschaft möglich ist, d. h. welche Bedingungen notwendig und hinreichend sind, um eine wissenschaftliche Begründung der Ethik zu ermöglichen. Diese Bedingungen betreffen einerseits die systematische Form, andererseits den Gehalt der ethischen Wissenschaft. In formaler Hinsicht ist nötig, daß das ethische Wissen, das wir alle besitzen,

sich auf rationale Prinzipien (nicht auf bloße Erfahrungssätze) nach regressiver Methode zurückführen läßt. Ihrem Gehalt nach aber müssen diese Prinzipien Erkenntnisse sein und sich als solche begründen lassen. (XI.)

Einen „Beweis", d. h. eine Zurückführung auf logisch höhere Prinzipien lassen freilich die ethischen Prinzipien nicht zu. (43.) Die letzteren wären ja keine „Prinzipien", d. h. logisch höchste Prämissen, wenn sie sich auf noch höhere Urteile über das Sollen zurückführen ließen. Auf Seinsurteile lassen sie sich aber gleichfalls nicht zurückführen, weil das Soll gegenüber dem Sein etwas Neues, Unableitbares ist. Man darf eben nicht einfach voraussetzen, daß jede Erkenntnis „begründet" werden müsse, d. h. daß eine andere Erkenntnis angegeben werden müsse, von der sie ihrer Gültigkeit nach abhänge. (48.) Das würde ja ins Unendliche führen. Der Zweck der Begründung kann nur darin bestehen, Erkenntnisse, die nicht an und für sich gewiß sind, zurückzuführen auf solche, die an und für sich gewiß sind, d. h. auf unmittelbare Erkenntnisse.

Dabei ist zwischen unmittelbarer Erkenntnis und Urteil zu unterscheiden. Jene braucht nicht die Form eines Urteils zu haben, und dieses ist nie an und für sich gewiß. Habe ich z. B. das Urteil: „Der Tisch ist rund" so bedarf ich einer unmittelbaren Erkenntnis (nämlich in diesem Fall einer Anschauung), um mich der Gültigkeit des Urteils zu versichern. Eine Begründung der unmittelbaren Erkenntnis ist weder möglich noch erforderlich. Das Vertrauen zu ihr ist das Selbstvertrauen der Vernunft.

Eine wissenschaftliche Begründung der Ethik ist also nur möglich, wenn es eine „unmittelbare rationale ethische Erkenntnis" (d. h. wenn es „reine praktische Vernunft") gibt. „Wir schreiben uns nämlich »Vernunft« zu, insofern wir eine unmittelbare Erkenntnis besitzen, und »reine« Vernunft, insofern diese Erkenntnis a priori möglich, d. h. rational ist. Sie heißt »praktisch«, insofern sie sich auf Vorschriften für den Willen bezieht." (53.)

Wie läßt sich nun entscheiden, ob wir im Besitz reiner praktischer Vernunft sind?

Man darf nicht voraussetzen, daß der Besitz einer Erkenntnis stets mit dem Bewußtsein um diesen Besitz verbunden sei (wie dies z. B. bei der Anschauung der Fall ist). Der ethischen Erkenntnis sind wir uns nicht ohne weiteres bewußt, wir gelangen zum Bewußtsein der ethischen Wahrheiten erst durch Nachdenken. Die unmittelbare ethische Erkenntnis (wenn sie überhaupt existiert) ist also eine ursprünglich dunkle. Sie ist demnach nicht „Anschauung", sie ist auch nicht „evident". Zwar hat jede Erkenntnis als solche auch Gewißheit, aber Evidenz nur, sofern wir uns ihrer als solcher bewußt sind. (55.)

Unser ethisches „Gefühl" bezieht sich stets nur auf konkrete Einzelpflichten. Von diesen werden wir allerdings durch das Gefühl inne, daß es einen allgemeinen Grund für sie geben muß, welches dieser aber sei, darüber können wir nur durch Nachdenken ins klare kommen. Also auch unser sittliches Gefühl ist weder eine Anschauung noch auch die gesuchte reine praktische Vernunft, sondern es leitet uns nur bei deren Anwendung auf bestimmte Einzelfälle.

Die oben aufgeworfene Frage, ob wir im Besitz reiner praktischer Vernunft sind, ist eine Tatsachenfrage. Als solche ist sie nur auf empirischem Wege zu lösen. Die reine praktische Vernunft ist freilich nicht direkt zu beobachten, aber wir können sie durch Schlüsse auf Grund der inneren, psychologischen Erfahrung aufweisen. (58.)

Mit diesem Aufweis der Existenz der reinen praktischen Vernunft ist auch die „Deduktion", d. h. Begründung (56.) der ethischen Prinzipien vollzogen; denn damit ist dargetan: es existiert eine unmittelbare, einer weiteren Begründung gar nicht bedürftige Erkenntnis, die den Grund für die ethischen Prinzipien (die obersten Urteile über das Sollen) enthält. (60.) —

Der zweite Hauptteil enthält die „Exposition der ethischen Prinzipien". Von unserem konkreten ethischen Wissen ausgehend, entwickelt hier Nelson im engen Anschluß an Kant den Begriff der Pflicht, in dem er den ethischen Grundbegriff erblickt. „Sittlich gut ist eine Handlung, deren Bestimmungsgrund das Pflichtbewußtsein ist"; einfacher: „Sittlich gut ist der Wille zur Pflichterfüllung." (84.)

Pflicht ist eine Handlung, sofern sie schlechthin („kategorisch") geboten ist. Das Handeln eines Willens, der durch das Bewußtsein der Pflicht bestimmt wird, nennen wir moralisch. (89.)

Der moralischen Handlung können wir an und für sich keinen positiven Wert („Verdienst") beilegen, sie „versteht sich von selbst"; aber sie ist die Voraussetzung alles positiven Wertes des Handelns, und der unmoralischen Handlung kommt unendlicher Unwert („Schuld") zu. (92f.)

Was ist nun aber der Inhalt der Pflicht? — Auch ihn müssen wir durch Zergliederung unserer faktischen ethischen Urteile finden. Bei ihnen leiten uns gewisse Sittenregeln, wie hilfsbereit, höflich, aufrichtig, treu, nachsichtig zu sein. Aber alle diese erweisen sich als nicht streng allgemeingültig. Es gibt konkrete Fälle, in denen Ausnahmen sittlich geboten sind. Nur ein streng allgemeingültiges Kriterium, das uns die Grenze der einen und anderen Sittenregel bestimmt, kann den Inhalt der Pflicht und damit das Sittengesetz darstellen. Es entspricht auch dem negativen Charakter der moralischen Wertung, daß uns die Pflicht nicht neue, eigene, positive Zwecke für das Handeln gibt, sondern nur beschränkend auftritt, wo wir von selbst Zwecke verfolgen. Daß der Mensch überhaupt leben und handeln will, müssen wir schon voraussetzen, wenn wir ihm überhaupt eine Pflicht zuschreiben. Deren Inhalt kann nur eine Regel der Beschränkung unserer positiven Zwecke sein, und zwar durch die Rücksicht auf die Interessen der anderen. Damit ergibt sich als der gesuchte Inhalt der Pflicht (bezw. des Sittengesetzes) der kategorische Imperativ: „Handle nie so, daß du nicht auch in deine Handlungsweise einwilligen könntest, wenn die Interessen der von ihr Betroffenen auch deine eigenen wären." (133.) Denn unser eigenes Interesse werden wir nur dann selbst verletzen wollen, wenn es zur Befriedigung eines überwiegenden eigenen Interesses notwendig ist. Es kommt also in jener Formel zum Ausdruck, daß wir die Interessen der anderen nach der Regel der gleichen Würde[1]) der Personen neben den unsrigen in Anschlag zu bringen haben. Das Kriterium der Rechtlichkeit der Handlung liegt also darin, daß eine die beiderseitigen Interessen in sich vereinigende Person sich zu ihr entschließen könnte („Abwägungsgesetz"). Ein rücksichtsloser Mensch büßt den Anspruch auf Rücksicht in gleichem Maße ein, als er die anderen geschuldete Rücksicht verabsäumt hat. Daher gilt das „Vergeltungsgesetz": „Du sollst in eine gleiche Nichtachtung deiner Interessen einwilligen, wie du sie anderen gegenüber bewiesen hast". (136.) Gemeinsam ist beiden Imperativen die Forderung des Ausgleichs der Interessen, der Wahrung der gleichen Würde der Personen, kurz: Gerechtigkeit ist der Inhalt des Sittengesetzes, das einzige Prinzip aller Pflichten. (137.)

Insofern, einem Gesetze zufolge, das Interesse einer Person die Willkür anderer einschränkt, kommt dieser Person ein „Recht" der anderen gegenüber zu. Das Sittengesetz ist also ein Rechtsgesetz, d. h. „unsere Pflichten werden ihrem Inhalte nach bestimmt durch Rechte". (144.) Wenn wir eine Handlung rechtlich notwendig nennen, so meinen wir damit nicht, daß sie zur Erreichung eines Zweckes, sondern daß sie schlechthin und ohne alle Rücksicht auf Zwecke notwendig sei. Nach einem Zweck des Rechtes zu suchen, ist eine fruchtlose Bemühung. (157.)

So wenig sich der Begriff des Rechts auf den des Zweckes (bezw. des Willens) zurückführen läßt, so wenig auf den des Vertrags. Ein Vertrag kann nur dadurch rechtliche Verbindlichkeit erhalten, daß der eine das Recht bereits hat, den anderen zur Einhaltung des Vertrags zu verpflichten. Auch kann Erzwingbarkeit nicht das definierende Merkmal des Rechts sein; es sei denn, daß man sich mit einem bloßen Faustrecht begnügen wollte (161.) oder den Satz anerkännte: Wer die Macht hat, hat das Recht.

Neben der moralischen Wertung, die die Tat nur als Ausfluß der Gesinnung abschätzt, werten wir auch das Tun als solches lediglich nach seiner Übereinstimmung mit dem Inhalt des Sittengesetzes. Wir legen Wert darauf, daß die Personen zu ihrem Rechte kommen, auch wenn das nicht aus moralischer Gesinnung, sondern infolge Zwangs geschieht. Diese Wertung, die sich auf das Verhalten als solches (abgesehen von der Gesinnung) bezieht, ist die rein „rechtliche", im Unterschied von der „moralischen" (171.).

In dem Begriff des „Rechtes", den wir soeben bestimmt haben, liegt nur die Beschränkung unserer Interessen durch ein praktisches Gesetz. Dieses praktische Gesetz aber ist kein anderes als das oben erwähnte „Abwägungsgesetz". Es genügt für dessen Anwendung nicht, sich in die Situation der von der Handlung betroffenen Person zu versetzen und von da aus auf Grund ihrer Interessen zu entscheiden, das Kriterium der Pflicht liegt vielmehr in der Hinzunahme seines Interesses zu dem unsrigen, also erst in der Vereinigung der beiderseitigen Interessen. (177.) Interessen, die ihrerseits schon das Sittengesetz verletzen oder die auf Irrtum beruhen, sind natürlich von der Berücksichtigung ausgeschlossen. Wir können eine Pflichtverletzung anderer nicht als ihr Recht ansehen, und wir müssen ferner nicht ihr vermeintliches, sondern ihr „wohlverstandenes" Interesse berücksichtigen.

---

[1]) „Würde" bedeutet „Anspruch auf Berücksichtigung der eigenen Interessen". (132.)

Durch das Rechtsgesetz, d. h. den Satz von der Gleichheit der Würde aller Personen ist, wie wir gesehen haben, der Inhalt der Pflicht bestimmt, aber nur in allgemeiner, d. h. „formaler" Weise. Was im konkreten Fall zur Würde der Person gehört und was gegen die Würde der Person verstößt, das kann nur entschieden werden, wenn man die für die einzelne Situation wesentlichen Umstände kennt. Die Kenntnis und Würdigung kann verschieden vollkommen sein. So muß man also unterscheiden zwischen dem, was der Einzelne für Recht hält, und dem was Recht ist (d. h. was durch eine vollkommene Erkenntnis als Recht erkannt würde), also zwischen „subjektivem" und „objektivem" Recht. (202.) Die Bedeutung des letzteren Begriffs besteht in dem Hinweis auf die Möglichkeit, jeden Rechtsstreit grundsätzlich aufzulösen. Wer sich auf einen Rechtsstreit einläßt, beweist eben damit, daß er das Bestehen eines objektiven Rechts voraussetzt. Es gibt daher — objektiv — weder ein widerstreitendes Recht noch einen „Konflikt der Pflichten". Was man oft für einen solchen Konflikt hält, das ist entweder ein Konflikt von Interessen oder von Sittenregeln (wie z. B. Höflichkeit und Aufrichtigkeit). Dagegen gibt es sittlich indifferente Handlungen, da ja das Sittengesetz nur negativen (beschränkenden) Charakter hat. (213.)

Was in einer konkreten Situation unsere Pflicht ist, bestimmen wir tatsächlich nicht einfach nach der Stärke der von der Handlung berührten Interessen, sondern wir nehmen auch eine qualitative Wertung der Interessen vor. Das Prinzip dieser (objektiven) Wertung der Interessen lautet: Dasjenige Interesse verdient den Vorzug, das eine „vollkommen gebildete Person"[1]) vorziehen würde. (252.) Diese Wertung — die an sich noch keine „sittliche" ist — geht auf die Gesamtpersönlichkeit und nur insofern auf einzelne Lebensäußerungen, als der Wert der Gesamtpersönlichkeit dadurch modifiziert wird. Das allgemeine Interesse, das der Bewertung unserer einzelnen Interessen zugrunde liegt, ist das objektive Interesse am Wert des Lebens überhaupt. Die Interessen sind nicht nach ihrer wirklichen Stärke, sondern nach der ihrem objektiven Wert angemessenen Stärke abzuwägen.

Die hier aufgewiesene objektive Wertung der Interessen unterscheidet sich von der „sittlichen" Wertung dadurch, daß sie positiv ist und der betr. Handlung einen endlichen Wert zuspricht, während die sittliche negativ ist und der mißbilligten Handlung unendlichen Unwert beilegt. Auch fehlt jener Interessenwertung die imperativische Form, die für die sittliche Wertung charakteristisch ist. (259.) Wir sagen wohl von der vorzugswürdigen Handlung, daß sie geschehen „sollte", aber nicht, daß sie geschehen „soll". Wir unterscheiden eine solche Aufgabe von der, die wir „Pflicht" nennen, durch das Wort „Ideal". Seine Forderung ist nicht sowohl ein „Imperativ", als vielmehr ein „Optativ". Die vorliegende objektive Interessenwertung, die wir jetzt auch als „ideale" Wertung bezeichnen können, ist nicht sittlicher, sondern ästhetischer Art (261), was sich auch darin verrät, daß wir von „schönen" und „unschönen", „edlen" und „gemeinen" Handlungen reden.

Weder Moralität noch Rechtlichkeit können einer Handlung einen positiven Wert geben, da sie vielmehr die bloße Abwesenheit eines Unwerts bedeuten, der einzige positive Wert von Handlungen ist der ästhetische[2]). Was wir hierbei schätzen, ist, daß die Handlung dem Handelnden nicht durch ein Gebot abgenötigt wird, sondern daß sie aus Freiheit geschieht, nur um ihrer eigenen Schönheit willen. Die „Ethik" als Lehre von den Aufgaben für das Handeln darf nicht auf die bloße „Moral" (d. i. Pflichtenlehre) eingeschränkt werden, sie umfaßt neben dieser auch die Ideallehre. (272.) Jede Handlung trägt irgendwie zur Gestaltung des Lebens im ganzen bei, insofern untersteht sie der Ethik. Es gibt also zwar „sittlich", nicht aber „ethisch" indifferente Handlungen.

Kehren wir jedoch zum Sittengesetz zurück, so ist nachzutragen, daß es nur anwendbar ist, wenn gewisse Voraussetzungen erfüllt sind — Voraussetzungen, die nicht selbst das „Sollen", sondern das „Sein" der Dinge betreffen. Es handelt sich hier um „praktische Postulate",

---

[1]) Eine solche ist dadurch definiert: „Daß sie einerseits stets das Wertvollere als solches erkennt und andererseits das als wertvoller Erkannte dem als weniger wertvoll Erkannten vorzieht."

[2]) In dieser für Nelsons Ethik höchst bedeutsamen Ansicht zeigt sich ihre innere Verwandtschaft mit der Herbarts. Man kann sie geradezu als eine Synthese der Kantischen und der Herbartischen Ethik bezeichnen. Mit jenem stimmt er in der Pflichtenlehre, mit diesem in der Ideallehre überein.

d. h. spekulative Sätze, deren Gültigkeit schon in der Gültigkeit eines praktischen Satzes (analytisch) eingeschlossen ist. (274 f.)

Seiner Form nach bezieht sich das Sittengesetz auf wollende, vernünftige Wesen. Ihre Existenz wird im Sittengesetz nicht vorausgesetzt, wohl aber, daß — wenn sie existieren — sie das tun können, was sie tun sollen, und daß sie insofern von der Notwendigkeit des Müssens unabhängig sind. Das erste Postulat behauptet also die metaphysische Freiheit. Sie ist mit der — für die Physik unentbehrlichen — Voraussetzung der Naturgesetzlichkeit alles Geschehens dann vereinbar, wenn wir das Vorurteil aufgeben, daß das Naturgeschehen durch die Naturgesetze vollständig bestimmt sei. (300.) Dies dürfen, ja müssen wir. Denn physikalische Gesetze sind stets hypothetisch; sie sagen überhaupt nichts darüber, was geschieht. Alles faktisch Existierende muß als eine unbegreifliche, zufällige Tatsache hingenommen werden. Also kann die Physik selbst nicht die Zufälligkeit ausschließen; sie kann nicht voraussetzen, daß die Naturgesetze allein hinreichen, das Naturgeschehen vollständig zu bestimmen.

Das zweite Postulat bezieht sich auf die Anwendbarkeit des Sittengesetzes seinem Inhalt nach. (287.) Nennen wir den Bereich der Interessen, die von einer Handlung berührt werden, deren Wirkungsbereich. Wir müssen nun die Abgeschlossenheit des Wirkungsbereichs a priori annehmen; denn sonst könnten wir uns einer objektiv richtigen Entscheidung über die Rechtlichkeit oder Unrechtlichkeit einer Handlung nicht einmal nähern, weil wir den Bereich der durch sie möglichen Interessenverletzungen in keiner Weise übersehen könnten. Das zweite Postulat fordert also die Endlichkeit aller dem Rechtsgesetz zu unterstellenden Systeme des Wirklichen. Aber auch hier ist die Antinomie mit der angeblichen Unendlichkeit der Natur nur eine scheinbare; denn es zeigt sich, daß schon die physikalische Bestimmung der Bewegung für ein unendliches System unmöglich ist. (315.) —

Blicken wir zurück! Durch Zergliederung der ethischen Urteile, die wir faktisch fällen, sind deren logische Voraussetzungen und eben damit die ethischen Prinzipien aufgewiesen worden. Ihre „Exposition" ist damit geleistet, aber noch ist ihre „Deduktion" zu leisten, d. h. die Geltung dieser Prinzipien ist noch zu begründen. Dies ist die Aufgabe der „Theorie der praktischen Vernunft", die den dritten Hauptabschnitt des Buches ausmacht.

Die ethischen Prinzipien sind selbst Urteile, also bloß mittelbare Erkenntnis. Ihre Deduktion (Begründung) hat in der Weise zu erfolgen, daß sie auf eine unmittelbare Erkenntnis zurückgeführt wird. Diese ist aber keine andere als die der reinen praktischen Vernunft. Diese als ein psychologisches Faktum aufzuweisen ist nunmehr die Aufgabe. Wir fragen bei dieser psychologischen Untersuchung nicht, wann und unter welchen Bedingungen unsere sittlichen Vorstellungen entstanden sind, sondern „was in ihnen wirklich enthalten ist". (340.)

Wir müssen also das praktische Vermögen, den Willen und seine Bestimmungsgründe, untersuchen. Damit eine Vorstellung zum Antrieb für den Willen wird, muß zu ihr das Interesse an dem Gegenstand kommen. „Interesse" ist eine elementare Qualität, die eben darum nicht definiert, sondern nur an Beispielen verdeutlicht werden kann. Es sind darunter alle Bewußtseinsphänomene zu verstehen, die auf den Willen wirken. Charakteristisch ist für alle Phänomene des Interesses die Gegensätzlichkeit („Polarität"). Der Lust steht die Unlust gegenüber, dem Wohlgefallen das Mißfallen, der Neigung die Abneigung, der Freude das Leid. (347.) Eine solche Polarität behauptet man vielfach auch für das Urteilen und das Wollen. Tatsächlich aber liegt sie hier nicht im Akt, sondern im Gegenstand, d. h. im positiven oder negativen Sachverhalt, der behauptet, bezw. gewollt wird.

Jedes Interesse schließt eine Wertung des Gegenstandes ein. Wert ist das, was sich überhaupt vom Interesse im Urteil wiedergeben läßt. Werturteile sind aber nur uneigentliche Interessen, sofern ihnen (als Urteilen) die Polarität fehlt. Eigentliche Interessen sind solche, die nicht die Form eines Urteils haben. Zu ihnen gehört auch das Begehren, das ja mit seinem Gegensatz, dem Verabscheuen, die Polarität aufweist, die z. B. dem „Wollen" fehlt. Wir haben also zwei Grundformen des Interesses, das Gefallen („Lust an") und das Begehren („Lust auf").

Die Interessen können eingeteilt werden in a) unmittelbare und mittelbare (oder „reflektierte", sofern diese sich erst mittelbar durch eine Reflexion auf den Gegenstand [1]) beziehen); b) intuitive und nicht-intuitive, je nachdem sie durch ihr bloßes Dasein oder

[1]) Dieser wird dabei entweder als Mittel oder als Exemplar einer von uns geschätzten Klasse von Gegenständen gewertet.

erst durch eine Reflexion zum Bewußtsein gelangen; c) diskursive und nicht-diskursive, sofern das Gefühl für den Wert den Gegenstand sich in begriffliche Form bringen, also auflösen läßt oder unauflöslich bleibt; d) sinnliche und nichtsinnliche („reine"), je nachdem ihr Besitz von empirischen Umständen abhängt oder durch die Natur des Geistes (also a priori) bestimmt ist. (367.)

Es ist nun zu untersuchen, welche dieser Interessenarten faktisch existieren und wie sie sich zueinander verhalten.

Die am klarsten zu Tage tretende Erscheinungsform des Interesses ist die Lust[1]) bezw. Unlust. Alles, was man Vergnügen und Mißvergnügen, Genuß und Leid, Behagen und Unbehagen, Freude und Schmerz nennt, gehört hierher. Was uns Lust bereitet, heißt „angenehm", das Gegenteil „unangenehm". Es bedarf keines Reflexionsaktes, um das Bewußtsein der Lust zu haben. Die Lust ist also intuitiv; sie ist zugleich auch ein unmittelbares Interesse, sofern sie eintritt, sobald ihr Gegenstand irgendwie gegeben ist, ohne daß es eines Reflexionsaktes bedarf. Ein Urteil über die Annehmlichkeit eines Gegenstandes ist sekundär gegenüber der Lust selbst. Es bezieht sich nicht auf den Gegenstand schlechthin, sondern beschränkt sich auf sein besonderes Verhältnis zu mir; es trägt also subjektiven und singulären Charakter und ist zugleich assertorisch. Das Interesse am Angenehmen hängt ab vom zufälligen Gegebensein des Gegenstandes. Das Interesse selbst (nicht nur das Bewußtsein davon) ist also für uns zufällig. Die Lust ist also ein sinnliches Interesse, und zwar muß uns sein Gegenstand durch das gegeben sein, was wir Empfindung nennen. (376.)

Vielfach verkennt man den Unterschied der Begriffe „unmittelbares" und „unmittelbar bewußtes" Interesse, und indem man irrig „unmittelbar" mit „intuitiv" identifiziert, kommt man dazu die Einteilung der Interessen in intuitive einerseits und in mittelbare andererseits als vollständig anzusehen. Dann bliebe kein anderes unmittelbares Interesse übrig als die Lust, denn sie bedeutet nichts anderes als intuitives Interesse. Wenn aber alle Lust sinnlich ist, so könnte es auch keine anderen als sinnliche Interessen geben. Es ist darum zu untersuchen, ob es intellektuelle (oder „reine") Interessen gibt, ob insbesondere das Interesse am Schönen und das am Guten dahin gehören. (392f.).

Das ästhetische Gefühl enthält eine Schätzung und ist insofern ein Interesse. Es unterscheidet sich von der Lust am Angenehmen durch seinen Anspruch auf Objektivität. Deshalb ist hier auch Widerspruch möglich, weil sich das Gefühl nicht bloß auf den eignen Empfindungszustand bezieht. Wir schätzen dabei den Gegenstand nicht auf Grund eines allgemeinen Merkmals, sondern in Hinsicht auf seine volle individuelle Bestimmtheit, mit der er uns in der Anschauung gegeben ist. Wir können freilich nicht „beweisen", daß er schön ist, aber wir fordern Zweifler auf, ihn eingehend zu betrachten. Bestimmte Regeln kommen nur in Frage, sofern der Gegenstand einem bestimmten Zwecke dient. In diesem Falle wirkt alles unästhetisch, was diesem Zweck widerstreitet. Aber der zweckmäßige Gegenstand ist deshalb noch nicht ästhetisch wertvoll. Ist er dies aber noch außerdem, so besitzt er „anhängende Schönheit" (im Sinne Kants).

Ein Gegenstand wird ästhetisch beurteilt nicht hinsichtlich seiner einzelnen sinnlich wahrnehmbaren Qualitäten, sondern hinsichtlich der anschaulichen Form, die jene Qualitäten zur Einheit zusammenschließt. Mit dem Bewußtsein dieser Form ist das unmittelbare Bewußtsein des ästhetischen Wertes aber noch nicht notwendig verbunden. Die ästhetische Schätzung ist insofern nicht evident. (402.) Dies verrät sich auch in der Unsicherheit des ästhetischen Urteils und darin, daß das Bewußtsein des ästhetischen Wertes erarbeitet werden muß, was gegenüber Werken von Genies, die ihrer Zeit voraus sind, oft lange dauert.

Aus dieser Beschreibung des ästhetischen Gefühls ergibt sich für seine theoretische Auffassung, daß es kein unmittelbar sinnliches Interesse sein kann. Sonst wäre es ein intuitives Interesse und also eine Lust; es würde sich dann nicht auf den Gegenstand beziehen, sondern auf unseren eignen Empfindungszustand, sein Anspruch auf objektive (und apodiktische[2])) Geltung wäre unmöglich. Das ästhetische Interesse ist auch keine „intellektuelle Lust", d. h. kein nichtsinnliches und dennoch intuitives Interesse. Das beweist seine Evidenzlosigkeit. Es ist vielmehr

---

[1]) Zunächst ist hier die Lust als Gefallen — die „Lust an" gemeint; doch gilt Analoges für die „Lust auf".

[2]) Objektivität bedeutet Unabhängigkeit von der Schätzung selber, Apodiktizität Unabhängigkeit von Ort und Zeit.

„ein bloßes Werturteil", „wenn auch nicht von begrifflicher Form". (404.) Es ist, sofern es nur durch einen Reflexionsakt möglich ist, ein reflektiertes Interesse. Der Gegenstand des Wertgefühls ist uns in der Anschauung gegeben, der Wert selbst nicht. Wir verknüpfen ihn damit durch ein synthetisches Urteil. Durch bloße Reflexion ist aber nur ein analytisches Urteil möglich. Das ästhetische Werturteil ist also nur möglich, wenn es ein von der Reflexion unabhängiges Interesse gibt, das durch die Reflexion nur die Form eines Urteils erhält. Das ästhetische Gefühl (bezw. Urteil) selbst kann also kein unmittelbares Interesse sein. Welches aber ist das unmittelbare Interesse, das ihm zugrunde liegt? Wäre es sinnlich, so wäre sein Anspruch auf objektive und apodiktische Geltung unerklärlich. Es muß also ein reines Interesse sein. Wäre es intuitiv, so müßte es evident sein und der Reflexion nicht bedürfen. Es muß also ein ursprünglich dunkles Interesse sein; es muß zugleich nicht-diskursiv sein, da es sich nicht begrifflich auflösen läßt, andernfalls müßte man den Wert des ästhetischen Gegenstandes auf eine allgemeine Regel des Wertes zurückführen können (was nicht der Fall ist).

Die vorstehende Theorie des ästhetischen Interesses stellt zugleich die Deduktion (d. i. die Begründung der Geltung) der ästhetischen Urteile dar; denn sie beweist, daß diesen Urteilen ein unmittelbar reines Interesse zugrunde liegt. (411.)

In dem ästhetischen Wertungsprinzip hat aber, wie wir bereits sahen, der Begriff des Ideals seinen Ursprung. Die ideale Wertung läßt sich nicht in den Begriff der bloßen „Kontemplation" einschließen (wie das die Lehre vom „schönen Schein" und von der „Interesselosigkeit" der ästhetischen Schätzung behauptet[1]). Jedes Ideal schließt eine Anforderung der Verwirklichung in sich (freilich nicht einen „kategorischen Imperativ" wie die Pflicht, sondern einen „kategorischen Optativ"). Aus dem Sinn der ästhetischen Schätzung kann sehr wohl die Möglichkeit ästhetischer Antriebe das eigne Leben schön zu gestalten verstanden werden. So ist also die im ästhetischen Interesse wurzelnde „ideale Wertung" (die wir früher besprachen) von positivem, objektivem und apodiktischem Charakter, und sie enthält die Möglichkeit von Bestimmungsgründen für den Willen. (444 f.) Der Grund für die Geltung von Urteilen über den idealen Wert von Handlungen ist somit aufgewiesen.

Für die ideale Schätzung von Handlungen gibt es nun gewisse begrifflich bestimmbare Regeln. Wir schreiben nämlich einer Person, die ihr Leben in wertvoller Weise gestaltet, „Bildung" zu. Und wir stellen gewisse allgemeine Kriterien für die Bildung auf, z. B. Besonnenheit, Mäßigung im Genuß, Aufrichtigkeit gegen sich und andere, Streben nach Erkenntnis, Gerechtigkeit, Geschmack, Empfänglichkeit für neue Eindrücke usw. Die Herrschaft des von der Vernunft (d. i. den „reinen Antrieben") bestimmten Willens über die sinnlichen Antriebe (aus denen der Reichtum des Lebens stammt) ist aber die Bedingung des ästhetischen (idealen) Wertes der Persönlichkeit. Dieser Inhalt des Ideals der Bildung läßt sich nicht aus dem Begriff des Ideals analytisch ableiten, sondern nur auf Grund der ästhetischen Schätzung symbolisch mit ihm verknüpfen. Mit dieser Deduktion des Inhalts wird aber das (nicht diskursive) ästhetische Gefühl nicht als solches begrifflich aufgelöst, sondern es werden nur die theoretischen Bedingungen aufgewiesen, die die Persönlichkeit als Naturgegenstand erfüllen muß, um zugleich als ästhetischer Gegenstand zu gefallen.

In analoger Weise wie das ästhetische ist nun das sittliche Interesse zu untersuchen. Es ist dabei zunächst das sittliche Gefühl, in dem das sittliche Interesse unmittelbar der inneren Beobachtung zugänglich ist, einer deskriptiven Analyse zu unterwerfen. Jenes Gefühl liegt in den Äußerungen des Gewissens vor, sowie in den Erscheinungen der Achtung, Verachtung und Entrüstung. (469.)

Das sittliche Gefühl als Gewissens-Billigung oder Mißbilligung bewertet Handlungen mit dem Anspruch der Objektivität und Apodiktizität. (Letzteres sofern das Werturteil sich auf ganze Klassen von Handlungen bezieht.) Dieses Gefühl ist ferner auflöslich: die sittliche Wertung beurteilt ihren Gegenstand auf Grund seiner Zugehörigkeit zu einer Begriffsklasse und nicht als anschaulich bestimmtes Individuum (wie die ästhetische Wertung). Aber wenn wir über den Begriff einer Handlung (z. B. Vertrauensbruch) klar sind, so ist noch nicht unmittelbar evident, daß diese Handlung auch verwerflich ist; nur vermittelst Nachdenkens wird uns das klar. „Es fehlt uns also ein evidentes Prinzip des sittlichen Werturteils." (473.) Die sittliche Billigung ist nur relativ (oder, wie es früher hieß, „negativ"), sofern wir die gebilligte Handlung nicht an

[1]) Beide sucht Nelson in eingehender Erörterung (411—444.) zu widerlegen.

und für sich schätzen, sondern sie nur anderen vorziehen. In der Mißbilligung liegt ein absolutes Verwerfungsurteil. Endlich enthält das sittliche Gefühl das Bewußtsein praktischer Notwendigkeit, d. h. die sittliche Wertung trägt imperativischen Charakter.

Von diesen in der Deskription festgestellten sechs Eigenschaften des unmittelbar beobachtbaren sittlichen Gefühls hat nun die Theorie des sittlichen Interesses auszugehen.

Daß sich das sittliche Gefühl nicht als ein unmittelbares sinnliches Interesse (als eine Art sinnlicher Lust) betrachten läßt, dagegen spricht sein Anspruch auf objektive und apodiktische Geltung, ferner seine begriffliche Auflösbarkeit, sein negativer und sein imperativer Charakter. Die Lehre vom „moralischen Sinn" ist also zu verwerfen. (477.)

Das sittliche Gefühl ist aber auch keine reine (intellektuelle) Lust, da uns sonst der sittliche Wert der beurteilten Handlung unmittelbar evident sein müßte. Tatsächlich aber bedürfen wir dazu des Nachdenkens. Das sittliche Gefühl ist also überhaupt kein intuitives Interesse, weder ein sinnliches noch ein reines, sondern ein Urteilsakt, durch den eine Handlung einer allgemeinen Regel des Wertes untergeordnet wird. (482.)

Ist es aber insofern ein reflektiertes Interesse, so fragt es sich weiter, ob es ein unmittelbares reflektiertes Interesse ist oder nicht. Die bloße Reflexion gibt aber keine Regel des Wertes. Aus dem bloßen Begriff des Vertrauensbruches z. B. ist nicht einzusehen, daß er mißbilligenswert ist. Durch die Reflexion kann nur aus einem von ihr unabhängigen und also unmittelbaren Interesse ein anderes mittelbares abgeleitet werden.

Welches ist nun das unmittelbare Interesse, auf das sich das sittliche Interesse als ein abgeleitetes, reflektiertes gründet? Ist es etwa seinerseits ein sinnliches? Dagegen sprechen analoge Gründe, wie wir sie gegen den sinnlichen Charakter des sittlichen Gefühls selbst anführten. (484—97.)

Wenn wir aber die „Reinheit" des sittlichen Interesses behaupten, so erhebt sich die weitere Frage: Ist das unmittelbare, reine sittliche Interesse ein intuitives? Aber dann müßte es seinerseits unmittelbar bewußt sein. Das ist nicht der Fall; wir verfügen über keine andere Art des sittlichen Bewußtseins als das sittliche Gefühl und das sittliche Urteil, in das letzteres sich auflösen läßt. Das sittliche Interesse kommt uns also nicht unabhängig von der Reflexion zum Bewußtsein; es ist ein ursprünglich dunkles Interesse. Daß es schließlich ein diskursives ist, verrät sich darin, daß wir den Inhalt des sittlichen Gefühls (im Unterschied vom ästhetischen) durch Nachdenken deutlich machen und das sittliche Urteil auf bestimmte Regeln zurückführen können.

Der Ursprung des sittlichen Gefühls liegt also in einem reinen unmittelbaren und doch nicht intuitiven, sondern ursprünglich dunklen Interesse, das nicht aus der Reflexion entspringt, aber nur durch die Reflexion zum Bewußtsein gelangt, und dabei begrifflich auflösbar („diskursiv") ist. Darin haben wir die unmittelbare rationale ethische Erkenntnis, auf die sich die ethischen Urteile zurückführen lassen, und die mit dem Namen „reine praktische Vernunft" bezeichnet wird. (53.) Die Existenz reiner praktischer Vernunft ist somit nachgewiesen. (499.)

Damit ist freilich die Deduktion der Pflicht noch nicht vollständig, wir haben nur Begriff der Pflicht, das Sittengesetz seiner Form nach deduziert, noch nicht das Kriterium der Pflicht, d. h. den Inhalt des Sittengesetzes. Wir wissen jetzt, daß es einen Grund für Pflicht und für sittliche Urteile gibt, aber noch nicht für welche Pflicht und welche sittliche Urteile.

Diese Durchführung der Deduktion auch für den Inhalt des Sittengesetzes ist aber von größter Bedeutung zur Überwindung des ethischen Skeptizismus. Ein „Beweis" der Gültigkeit der ethischen Prinzipien ist freilich (wie schon früher betont wurde) nicht zu führen; „sie lassen sich, als Grundurteile, allein dadurch begründen, daß man in einer unmittelbaren Erkenntnis einen Grund für sie aufweist". Das sittliche Interesse darf aber wegen seines Anspruchs auf objektive Geltung selbst als eine „Erkenntnis" von Wert gefaßt werden, d. h. als eine „praktische" Erkenntnis (während sich die „spekulative" auf das Dasein bezieht). „Von der Existenz einer unmittelbaren Erkenntnis ist freilich kein Schluß auf ihre Wahrheit möglich." Aber es bedarf auch nicht eines solchen. „Gelingt es nämlich nur, die Existenz einer bestimmten unmittelbaren Erkenntnis zu erweisen, so fällt die Frage der Wahrheit dieser Erkenntnis von selbst weg; denn es würde sich widersprechen, daß wir etwas als wahr erkennen, und daß wir nicht wissen, ob das, was wir erkennen, auch wirklich wahr ist. Die Deduktion soll uns also beweisen, daß wir, vermöge unserer reinen praktischen Vernunft, ein bestimmtes Sittengesetz anerkennen, und daß folglich, wer die Allgemeingültigkeit und Verbindlichkeit dieses bestimmten Sittengesetzes leugnet, dieses wider besseres Wissen tut." (506.)

Lediglich der Umstand, daß dieses Wissen als eine ursprünglich dunkle Erkenntnis in uns liegt, erklärt die Möglichkeit der Zweifel und des Skeptizismus im Ethischen. Durch die Deduktion gelingt es aber, die ursprünglich dunkle Erkenntnis „zum Gegenstand einer solchen zu machen, die der vollkommensten Evidenz fähig ist. Da nämlich die Deduktion des Inhalts des Sittengesetzes, wie jede Deduktion, nur auf dem Wege einer psychologischen Theorie der Vernunft zum Ziele gelangen kann, so gibt es für sie keinen anderen Ausgangspunkt als die Tatsachen der inneren Beobachtung. Aus diesen und aus diesen allein muß sie ihre Schlüsse ziehen, — aus einer Erkenntnisquelle also, die mit unmittelbarer Gewißheit unmittelbare Evidenz vereinigt". (506.)

Die Grundlage für die Deduktion des Inhalts des Sittengesetzes bildet die oben vollzogene Deskription des sittlichen Gefühls. Aus den Merkmalen desselben können wir einen bestimmten Inhalt des Sittengesetzes ableiten. Jeder andere denkbare Inhalt würde den Feststellungen der deskriptiven Analyse widersprechen.

Der gesuchte Inhalt ist zunächst nicht durch den sinnlichen oder ästhetischen Wert bestimmt, denn sonst würde das sittliche Interesse mit dem sinnlichen und ästhetischen zusammenfallen. Dies trifft nicht zu wegen der imperativischen Form des sittlichen Gefühls.

Wir haben ferner festgestellt, daß dies Gefühl begrifflich auflösbar, andererseits das sittliche Interesse ursprünglich dunkel ist. Es muß also einerseits einen Begriff geben, durch den sich das pflichtmäßige Handeln als solches kennzeichnen läßt, andererseits kann dieser Begriff nicht aus der Anschauung geschöpft werden, sondern das Kriterium der Pflicht muß durch bloße Reflexion bestimmt werden. Mithin „kann das Sittengesetz seinen Inhalt nur erhalten durch einen Begriff von der Bestimmung eines Gegenstandes durch die bloße Form des Urteils" (513.), was den „formalen" Charakter des Sittengesetzes ausmacht.

Auch die reine spekulative Vernunfterkenntnis ist, als diskursiv, insofern formal, als sie uns nicht das Dasein irgendwelcher Gegenstände, sondern nur deren gegenseitiges Verhältnis, d. h. ihre Gesetzlichkeit erkennen läßt. So können wir z. B. auf die Nichtexistenz eines halluzinierten Gegenstandes schließen, daraus, daß er dieser Gesetzlichkeit nicht entspricht. Entsprechend können wir auch in der diskursiven praktischen Vernunfterkenntnis nicht den Wert eines Gegenstandes erkennen, wohl aber gesetzliche Beziehungen zwischen anderweit gegebenen (außersittlichen) Werten. Daraus folgt der „beschränkende" Charakter des Sittengesetzes, „nämlich seine Eigentümlichkeit, nicht unmittelbar einen Wert zu bestimmen, sondern nur solche Werte auszuschließen, die der gesetzlichen Beziehung der Werte nicht genügen". (514.)

Da aber das Sittengesetz kein bloß analytischer Satz ist, so kann die hier gesuchte gesetzliche Beziehung der Werte nicht lediglich ihre logische Widerspruchslosigkeit sein, d. h. der triviale Satz, daß „demselben Gegenstand, wenn ihm ein Wert zukommt, dieser Wert nicht fehlen kann". Soll die Gesetzlichkeit synthetisch sein, so muß sie fordern, daß, wenn einem Gegenstand ein Wert zukommt, einem anderen Gegenstand der Wert nicht fehlen kann.

Ein Gegenstand ist nun überhaupt charakterisiert durch seine qualitativen Bestimmtheiten einerseits und die numerischen Bestimmtheiten andererseits. Die Gesetzlichkeit im Dasein der Dinge (die durch spekulative Vernunft erkannt wird) besagt, daß ihr Verlauf unabhängig ist von der numerischen Bestimmtheit der Umstände, also davon, daß das Geschehen sich gerade zu dieser Zeit, an diesem Ort und an diesem Gegenstand abspielt. Ebenso bedeutet die Gesetzlichkeit der Werte (die durch praktische Vernunft erkannt wird) die Unabhängigkeit des Wertes von den numerischen Umständen. Das besagt: „Wenn ein Geschehen anders bewertet werden soll als ein anderes, so muß hierfür eine Bedingung in der qualitativen Verschiedenheit der Umstände vorhanden sein." („Prinzip der Eindeutigkeit" 518.)

Das Sittengesetz — dessen Inhalt wir ja suchen — ist, als ein Imperativ, ein Gesetz für Handlungen, d. h. für die Willensbestimmung vernünftiger Wesen. Zur numerischen Bestimmtheit der Umstände einer Handlung gehört ihre Zuordnung zu dieser oder jener Person. Nennen wir den Anspruch der Person auf Berücksichtigung ihrer Interessen ihre „Würde", so können wir mithin sagen, „daß das Sittengesetz allen Personen als solchen (d. h. abgesehen von der qualitativen Bestimmtheit ihrer Lage) die gleiche Würde erteilt." (520.) Das Sittengesetz verlangt mithin, daß von der numerischen Verschiedenheit der Personen und also davon, daß überhaupt die einen Interessen der einen, die anderen der anderen Person angehören, abgesehen wird. Welches Interesse vorzuziehen ist, soll nicht von dem numerischen Umstand abhängen, ob es dem Handelnden oder dem von der Handlung Betroffenen angehört, sondern ob es seiner Qualität nach den Vor-

zug verdient. „Das Gebot aber, fremde Interessen nicht zu verletzen, wenn nicht das eigne Interesse überwiegt[1]), ist die Forderung der Gerechtigkeit." (522.) Somit ist diese als Inhalt des Sittengesetzes deduziert. Die Gerechtigkeit fordert aber einerseits, daß jede einzelne Handlung auf Grund gerechter Abwägung erfolgen soll, d. h. unter Ausschließung jedes Vorzugs für den Handelnden, der nur durch die numerische[2]) (und nicht die qualitative) Bestimmtheit seiner Person bedingt wäre. Andererseits verlangt es, daß die Person, die sich bevorzugt hat, zur Widerherstellung der persönlichen Gleichheit einwillige, daß ihr Interesse um ebensoviel verletzt wird, als sie dasjenige anderer widerrechtlich verletzt hat („gerechte Vergeltung". 536).

Der Zustand einer Gemeinschaft, in der das Gesetz der persönlichen Gleichheit gilt, heißt „Rechtszustand", und eine solche Gemeinschaft selbst „Rechtsgemeinschaft". Da alles, was mit deren Inhalt des Sittengesetzes (bezw. der Pflicht) im Widerspruch steht, unendlichen Unwert hat, d. h. durch keinen noch so großen positiven Wert aufgewogen werden kann, so folgt, daß der Rechtszustand eine notwendige Bedingung des Wertes jeder Gemeinschaft ist. —

Da nunmehr das Sittengesetz seiner Form wie seinem Inhalt nach als berechtigt dargetan („deduziert") ist, so ist damit die Theorie der praktischen Vernunft im wesentlichen vollendet, d. h. es ist die Existenz einer unmittelbaren Erkenntnis, das Sittengesetz psychologisch bewiesen. (528). Anhangsweise sind noch diejenigen Erscheinungen des sittlichen Interesses zu untersuchen, die nicht in bloßen Werturteilen zum Bewußtsein kommen. Das bisher untersuchte sittliche Gefühl ist ein Akt der Urteilskraft. Gibt es daneben noch sittliche Gefühle im Sinne einer sittlichen Lust oder Unlust? Als solche kommen in Frage Achtung, Mißachtung, Verachtung, Ehrfurcht, Entrüstung. Das Ergebnis einer näheren Untersuchung dieser Gefühle ist, daß sie keine besonderen sittlichen Lust-, Unlustgefühle sind, daß sie sich vielmehr „aus ihrem sinnlichen (aposteriorischen) Ursprung hinreichend erklären, freilich nur unter der Voraussetzung, daß schon besondere Interessen vorliegen, die nicht sinnlicher Natur sind und an die sich diese Gefühle erst anschließen". Alles sinnliche Interesse ist ein singuläres, es bezieht sich auf den einzelnen gegebenen Gegenstand. Aber der Gegenstand, z. B. eine gute Handlung, die wir achten, ist selbst erst durch das sittliche Interesse möglich. (580f.) —

Indem wir die Existenz von unmittelbaren Interessen (nämlich der ästhetischen und sittlichen) nachgewiesen haben, die aber doch nicht intuitiv sind, haben wir zugleich den psychologischen Hedonismus widerlegt, d. h. die Lehre, daß jedes Interesse aus Lust entspringt, daß also alle unmittelbaren Interessen intuitiv seien. Diese irrige hedonistische Voraussetzung ist charakteristisch sowohl für den praktischen Sensualismus, der alles Interesse aus der sinnlichen Lust ableitet, als auch für den praktischen Mystizismus, der eine intellektuelle Lust annimmt (576). Abzulehnen ist auch der Hedonismus im Sinne der Behauptung, daß Lust oder Beseitigung von Unlust Ziel alles Begehrens sei. Dagegen spricht entschieden die Selbstbeobachtung. Man denke nur daran, daß wir etwa Spiel und Sport treiben, um der Kraftbetätigung willen oder uns aus rein sachlichem Interesse wissenschaftlicher oder künstlerischer Betätigung hingeben. (517.) Insbesondere ist auch das moralische Handeln ein solches, das nie aus Rücksicht auf die aus ihm entspringende Lust hervorgeht.

Das hedonistische Vorurteil ist zugleich eine der Quellen des Subjektivismus in der Wertlehre, demgemäß es keine objektiv-gültigen Werte gibt, sondern es sich lediglich nach dem subjektiven Interesse der Menschen bestimmt, was für sie Wert hat. Wenn man nämlich meint, daß alle Interessen aus Lust entspringen und dabei den sinnlichen Charakter aller Lust berücksichtigt, so muß man zu dem Schluß kommen, daß es keine objektiven Werte gibt, d. h. keine solchen, die unabhängig von der Beziehung zum wertenden Subjekt bestehen. „Der Wert des Angenehmen ist in der Tat ein subjektiver Wert in dem Sinne, daß er nur in der Wirkung des Gegenstandes auf den Empfindungszustand des Subjekts zu suchen ist." Bei den reinen Interessen verhält es sich aber anders. Sie beziehen sich nicht auf den Empfindungszustand des Subjekts des Interesses, sondern unmittelbar auf den Gegenstand. „Der schöne Gegenstand und die gute Handlung erhalten unmittelbar ihren Wert, und ein solches Werturteil nimmt keinerlei Rücksicht auf den Zustand des Beurteilers". (585.) Die reinen Interessen sind in

---

[1]) Dabei handelt es sich natürlich um das, was „in Wahrheit" im Interesse der beteiligten Personen liegt und wofür sie sich „bei hinreichender Einsicht" wirklich interessieren würden. (527.)

[2]) Das bedeutet hier, daß die betr. Interessen gerade die seinen sind.

gleicher Weise objektiv wie Erkenntnisse, die sich auf das Dasein der Dinge beziehen, und die Werturteile, die diese Interessen wiedergeben, können so gut wahr und falsch sein wie die Urteile über das Dasein.

Irrtum ist natürlich bei den Werturteilen so wenig ausgeschlossen wie bei den Seinsurteilen. Aber die Übereinstimmung mit dem unmittelbaren Interesse ist das notwendige und hinreichende Kriterium für die Wahrheit von Werturteilen. „Auf die Frage, ob nicht auch das unmittelbare Interesse irrig sein könne, in dem Sinne, daß der fragliche Wert dem Gegenstand nicht objektiv zukäme, dürfen wir uns gar nicht einlassen." Das Faktum des reinen Interesses „schließt die Überzeugung von der Objektivität der ästhetischen und sittlichen Werte ein". (590.) —

Das Interesse ist eine notwendige, aber nicht die hinreichende Bedingung des Handelns. Das Interesse muß, um das Handeln zu bedingen, noch auf den Willen wirken.

Der Ausdruck „wollen" ist mehrdeutig. Es bedeutet 1. Begehren. Darunter ist zu verstehen alles, was Wünschen, Verlangen, Erstreben; Drang, Hang, Trieb, Begierde, Bedürfnis heißt. In diesem Sinne ist Wollen lediglich eine Äußerung des Interesses selbst und trägt wie dieses den Charakter der Polarität; man denke an Unwille, Widerwille, Abweisung, Widerstreben; 2. Entschluß. Er ist nicht polar; sein Gegenstand kann nur die Handlung (bezw. Unterlassung) sein.

Antriebe zum Handeln können Interessen, mit Interesse verbundene Vorstellungen, Lust- und Unlustgefühle, endlich Wertgefühle ästhetischer oder sittlicher Art sein. Wenn aber ein solcher Antrieb nicht selbst schon ein Begehren ist, kann er nur durch Vermittlung eines Begehrens auf den Willen wirken.

Das Begehren läßt sich nicht restlos in Vorstellungen und Gefühle auflösen; es ist ein Phänomen besonderer Art; es allein bestimmt das Wollen im Sinne des Entschlusses. Auch dieses ist ein eigenartiges Phänomen, eben dasjenige, das uns die Überzeugung verleiht, nicht bloß Zuschauer unseres Handelns zu sein, sondern es ursächlich zu bedingen. Daß der Entschluß vom Antrieb real verschieden ist, bedeutet aber nicht, daß er auch kausal von ihm unabhängig wäre. Entschluß ist auch nicht etwa bloßes Begehren der Handlung, denn ein solches kann bei ausgeprägter Entschlußlosigkeit stattfinden.

Wenn ein Begehren unmittelbar die Handlung nach sich zieht, so haben wir die „Triebhandlung"; der sich dazwischen einschiebende Entschluß charakterisiert die „willkürliche Handlung". Erfolgt sie „automatisch", d. h. ohne Begehren und Entschluß, so sprechen wir von „Reflexhandlung".

Der Gegenstand des Wollens (im Sinne des Entschlusses) ist die Handlung selbst, nicht der Erfolg. Dieser kann freilich den Zweck, und also die Vorstellung von ihm den Bestimmungsgrund des Wollens bilden. Die Handlung kann eine äußere (körperliche Bewegung) oder innere (Lenkung der Aufmerksamkeit) sein.

Der „Vorsatz" ist der Entschluß zu einer späteren Handlung, er führt zur Herstellung einer „Tendenz" oder „Bereitschaft", d. h. eines Zustandes, in dem gewisse Bedingungen genügen, die Handlung herbeizuführen. Ein Vorsatz allgemeinen Inhalts ist eine „Maxime", ein „praktischer Grundsatz".

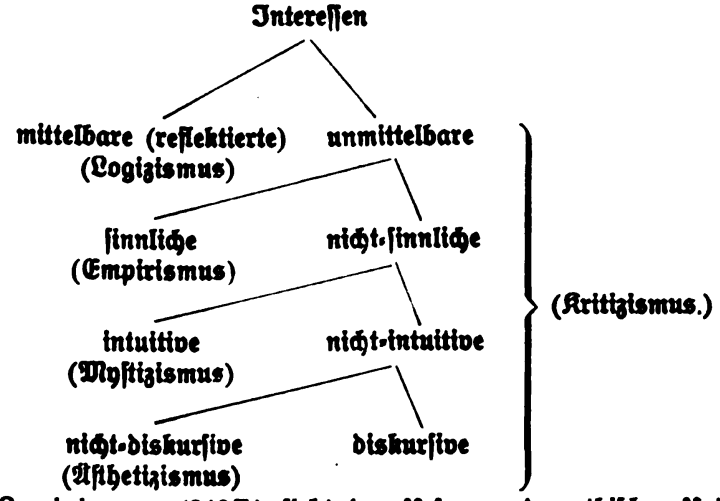
Ein Entschluß kann „triebhaft" oder „besonnen" sein: dort ist der Wille bedingt durch die Antriebe in ihrer unmittelbaren Lebhaftigkeit, hier durch eine dazwischen tretende Reflexion. Durch eine solche kann — vermittelst der Lenkung der Aufmerksamkeit — das Stärkeverhältnis der Antriebe verändert werden. Die Fähigkeit dazu macht die „Selbstbeherrschung" aus. (608.) Sie verwirklicht sich dadurch, daß ein eigener, neuer Willensakt zwischen die Antriebe und den Entschluß tritt, der die Antriebe in ihrer Stärke modifiziert. So kann auch der sittliche Antrieb derart gestärkt werden, daß er zur Bestimmung des Entschlusses ausreicht. Die Fähigkeit hierzu setzen wir bei dem voraus, dem wir „Zurechnungsfähigkeit", „Freiheit der Willensbestimmung" zuschreiben. (612.) Der „besonnene" Entschluß ist charakterisiert durch eine Vergleichung der Antriebe mit einer Maxime vermöge der Urteilskraft. Der Reflexionsakt der Vergleichung kann in abstrakt-begrifflicher Überlegung, er kann aber auch in mehr oder weniger dunklem Gefühl bestehen.

Von „Wahl" sprechen wir, wenn eine Mehrheit von Antrieben wirksam ist, und wenn einer auf Grund besonnenen Entschlusses vorgezogen wird. Ein triebhafter Entschluß kann nur durch einen sinnlichen Antrieb bestimmt werden. Die reinen Interessen als nicht-intuitiv können nur zu einem reflektierten Entschluß führen (freilich kann ein reflektierter Entschluß in letzter

Linie auch durch einen sinnlichen Antrieb bestimmt werden). Ein „besonnener" Entschluß ist nur dann zugleich ein sittlicher, wenn der Antrieb zur Pflichterfüllung ohne Dazwischentreten einer Lust oder Unlust, Rührung usw. für ihn bestimmend war. Da in diesem Antrieb das Bewußtsein gegeben, daß die pflichtmäßige Handlung jeder anderen an Wert vorgeht (also ein Vergleichsbewußtsein), so ist a priori jeder Entschluß aus sittlichem Antrieb zugleich ein „besonnener". Entsprechendes gilt vom Handeln aus „idealen" Antrieben. Da das ideale Interesse wie das sittliche nicht intuitiv ist, so kann es nur vermittelst Reflexion den Willen bestimmen. Nennen wir Entschlüsse, die durch reine Interessen bestimmt sind, „vernünftige", so gilt der Satz: jeder vernünftige Entschluß ist seiner Form nach ein besonnener. —

Der vierte Hauptabschnitt „Die Axiomatik der möglichen ethischen Theorien" gibt einen systematischen Überblick über die möglichen (d. h. in sich widerspruchslosen) ethischen Theorien. Diese werden darauf mit den wirklichen ethischen Urteilen verglichen. Ergibt sich dabei, daß der ethische Kritizismus allein mit diesen Urteilen übereinstimmt, so liegt darin eine Bestätigung für den Inhalt der vorausgehenden Hauptabschnitte.

Eine vollständige Übersicht über die ethischen Theorien läßt sich gewinnen, wenn wir von den Interessen ausgehen, in denen diese Theorien die Quellen der ethischen Prinzipien erblicken. Wir legen dabei die früher gegebene Einteilung der Interessen zugrunde. Wir haben diese schon ein wenig vereinfacht durch die Erwägung, daß alle „mittelbaren" Interessen zugleich „reflektierte" und alle „reflektierten" Interessen „mittelbare" sind. Wir brauchen deshalb die Einteilung in „reflektierte" und „nicht-reflektierte" als zusammenfallend mit der in „mittelbare" und „unmittelbare" nicht besonders zu erwähnen. Wir fügen in die folgende Übersicht (624ff.) gleich die ethischen Theorien ein, die in den betreffenden Interessen den Ursprung der sittlichen Prinzipien erblicken.



Der ethische Logizismus (646ff.) sieht den Ursprung der ethischen Urteile (also der sittlichen Erkenntnis) in der Reflexion. Oberstes ethisches Kriterium ist ihm die Widerspruchslosigkeit des Wollens, die bloße Konsequenz in unseren Entschließungen. Da die Reflexion nur zur logischen Ableitung eines Urteils aus anderen Urteilen dient, so kann die Begründungsmethode der logizistischen Ethik lediglich der Beweis sein. Ein Werturteil läßt sich aber logisch als gültig nur beweisen durch die Feststellung, daß entweder etwas Mittel zu einem gegebenen Zweck oder daß es konkreter Anwendungsfall einer allgemeinen Regel ist.

Legt man das erste Verhältnis zugrunde, so gelangt man zur Lehre, daß Nützlichkeit das sittliche Kriterium (und damit die oberste Norm) ist. Aber diese Lehre ist inhaltslos, weil sie über den Zweck nichts besagt.

Legt man das zweite Verhältnis zugrunde, so gelangt man zu dem Gebot, nur nach allgemeinen Regeln (Maximen) zu handeln. Aber dieses ist ebenfalls leer. Es gewinnt auch keinen bestimmten Sinn, wenn man es ins Psychologische übersetzt und „Selbstbeherrschung", bezw. „Besonnenheit" oder „Vernünftigkeit" des Handelns fordert. Es müßte jedenfalls ein eigenes inhaltliches Gebot der Vernunft hinzukommen, wenn diese „Vernünftigkeit" mehr sein soll als bloße „Verständigkeit", d. h. als die Form des reflektierten Entschlusses. Ein solches inhaltlich bestimmtes Gebot kann aber die bloße Reflexion nicht hervorbringen. —

Der ethische Empirismus (630 ff. 654 ff.) behauptet, daß die sinnlichen Interessen Ursprung der ethischen Grundurteile sein. Man nennt die Befriedigung der sinnlichen Interessen „Glück" oder „Wohlfahrt". Ist der Inhalt des sittlichen Gebots durch die sinnlichen Interessen bestimmt, so wird die Ethik zur Glückseligkeits- oder Wohlfahrtslehre (Eudämonismus). Seine eine Grundform ist der Individual-Eudämonismus. Er ist — als ethische Lehre — widersinnig. „Denn die Förderung des eigenen Glückes ist das natürliche Bestreben eines jeden und kann als solches keine „Pflichten", d. h. keine unseren Willen einschränkenden Verbindlichkeiten begründen.

Auch der Sozial-Eudämonismus kann nur durch Inkonsequenz zum Prinzip einer empiristischen Ethik gemacht werden. Das Glück anderer, d. h. die Befriedigung ihrer sinnlichen Interessen, kann an sich nur Gegenstand des Interesses eben der anderen sein. Soll es für mich zum Zweck werden, so müßte ein besonderes eigenes Interesse hinzukommen. Der Ursprung eines solchen ließe sich in dreifacher Weise denken. 1. Er könnte ein unmittelbar sinnliches Interesse an der Befriedigung der Interessen anderer sein. Derart sind in der Tat die Antriebe, die aus den Sympathiegefühlen entspringen. Aber die Befriedigung solcher Antriebe gehört ja zu unserem eignen Glück. Der Versuch auf dieses Interesse, eine Verbindlichkeit zu gründen, ist also ebenso widersinnig wie der Individual-Eudämonismus überhaupt. 2. Das soziale Interesse könnte ein mittelbares, ein Interesse der Nützlichkeit (für uns) sein. In der Tat kommt die Förderung der gesellschaftlichen Wohlfahrt in mancher Beziehung dem einzelnen zugute. Aber wann und wie weit dies der Fall ist, läßt sich nicht a priori entscheiden. Auch würde die Förderung des sozialen Wohls dann doch nur eine Maßregel der Klugheit (also individual-eudämonistisch begründet), nicht ein schlechthin geltendes Gebot der Sittlichkeit sein. 3. Das Interesse an der sozialen Wohlfahrt könnte endlich ein unmittelbares nicht-sinnliches (also „reines") sein. Wir hätten dann aber keinen ethischen Empirismus, sondern einen Rationalismus, von dem man freilich nicht wüßte, wie er zum Inhalt seines Prinzips käme.

Das sozial-eudämonistische Prinzip erweist sich auch dadurch als unhaltbar, daß es zu Folgerungen führt, die unseren tatsächlichen ethischen Urteilen schroff widersprechen. „Nehmen wir an, ein Mensch hätte eine so namenlose Lust daran, einen anderen, der sich in seiner Gewalt befindet, zu quälen, daß er gewiß sein könnte, seine Lust übersteige bei weitem das dem andern zugefügte Leid. Als Sozial-Eudämonist hätte er dann nicht nur die sittliche Befugnis, sondern sogar die unbedingte Pflicht den anderen in aller erdenklichen Weise zu quälen, denn er würde sonst nicht den größten möglichen Überschuß von Lust über Unlust erzeugen". (678.) Wir würden dann auch nie das Interesse anderer zu achten haben, wenn sie nicht davon erfahren, da sie ja dann nicht zu leiden hätten. Es könnte darum auch nie eine Pflicht sein, den Willen eines Toten zu achten. Für einen ungerecht Verurteilten einzutreten könnte nicht Pflicht sein, es wäre vielmehr Unrecht, so lange zu befürchten wäre, daß der Verdruß, der durch die Aufdeckung des Unrechts für die an ihm Beteiligten entsteht, größer werden könnte als das Leid des Verurteilten. Es würde also der Grundsatz gelten: Es ist besser, daß ein Mann sterbe, als daß ein ganzes Volk verderbe. (639.)

Konsequentermaßen führt der ethische Empirismus überhaupt zum ethischen Anarchismus, d. h. zur Leugnung der Gültigkeit ethischer Gesetze. Denn da alle sinnlichen Interessen nur assertorischen Charakter haben, so lassen sich darauf keine Urteile gründen, denen praktische Notwendigkeit zukäme. (631.) —

Als ethischer Mystizismus (642 ff.) darf die Lehre bezeichnet werden, daß unsere ethischen Urteile sich auf eine intellektuelle Anschauung gründen. Diese gilt in der Regel als ein Besitz Auserwählter, denen durch Gnade eine höhere Erleuchtung zuteil wird, deren Autorität alle übrigen sich zu fügen haben. Derart ist die theologische Ethik, sofern sie ihre verpflichtende Kraft auf göttliche Offenbarung gründet. Als ihre wesentliche Forderung gilt die Frömmigkeit, d. h. ein Leben nach dem Willen Gottes. Über den Inhalt dieses Willens kann man entweder nach einem ethischen Kriterium: Gottes Güte, oder nach einem physischen: seiner Allmacht, Aufschluß suchen. Im ersten Falle gilt Gottes Wille als auf das Gute gerichtet. Damit setzt diese Lehre voraus, daß wir schon aus anderer Quelle eine Kenntnis des Guten haben; sie ist also nichtssagend.

Das Gebot aber, dem Willen Gottes wegen seiner Allmacht uns zu unterwerfen, widerspricht einmal unserem sittlichen Gefühl, das in bloßer Macht nichts schlechthin Verehrungswürdiges sieht, anderseits dem Begriff der Allmacht selbst, da ein Wille, dessen Erfüllung vom Zutun der Menschen abhinge, offenbar nicht „allmächtig" wäre.

Will der ethische Mystizismus einen Inhalt des Sittengesetzes durch den bloßen Gegensatz zu den anderen Prinzipien gewinnen, so führt er zu einer Negation der Werte, auf die sich unsere (sinnlichen oder ästhetischen) Interessen beziehen und damit zum selbstquälerischen Asketismus. —

Nach dem ethischen Ästhetizismus (651 ff.) läßt sich der Inhalt der sittlichen Urteile nur nach dem Geschmack bestimmen. Dies führt zu der Forderung, das menschliche Leben, sei es das eigene, sei es das der Gesellschaft, zum Kunstwerk zu gestalten. Die Aufstellung der Kultur der Gesellschaft als oberstes Prinzip drückt die Person zu einem bloßen Mittel für den — an sich endlosen — Entwicklungsprozeß der Gesellschaft herab. Demgegenüber ist der Satz Nietzsches berechtigt, „das Ziel der Menschheit könne nicht am Ende liegen, sondern nur in ihren höchsten Exemplaren". Aber auch die von ihm vertretene individualistische Form des Ästhetizismus bleibt unbefriedigend. „Denn hier wird dem Individuum etwas als Pflicht auferlegt, was gar nicht im Bereich seines Willens steht." Denn ob der einzelne sein Leben zum Kunstwerk gestalten kann, hängt von der Gunst äußerer Bedingungen ab, die nicht a priori in seiner Gewalt sind.

Ferner führt der ethische Ästhetizismus, da die ethischen Interessen nur Werturteile, nicht verbindliche Forderungen begründen, zum ethischen Anarchismus, und er macht endlich eine Ethik als Wissenschaft unmöglich. Denn da die ästhetischen Gefühle begrifflich-wissenschaftlich nicht auflöslich sind, so gibt es (nach ihm) zur Entscheidung ethischer Fragen keine andere Instanz als das Gefühl des einzelnen. —

Erweisen sich alle bisher erörterten ethischen Theorien als unhaltbar, so bleibt als einzige gültige Theorie der ethische Kritizismus (653 ff.) übrig, der die sittlichen Urteile auf die „reine praktische Vernunft" gründet. Seine Methode der Begründung ist (wie wir sahen) die „Deduktion", d. h. er führt die sittlichen Urteile auf ein unmittelbares, weder reflektiertes noch intuitives, diskursives Interesse zurück. Diese Deduktion ruht auf sechs Prämissen. Die beiden ersten: Der praktische Charakter und die imperativische Form der sittlichen Erkenntnis sind schon im Begriff eines sittlichen Interesses enthalten; die vier weiteren betreffen folgende Merkmale der sittlichen Erkenntnis:

1. ihren synthetischen Charakter oder die Unabhängigkeit ihres Ursprungs von der Reflexion (wodurch der Logizismus ausgeschlossen wird);
2. ihren rationalen Charakter (Ablehnung des Empirismus);
3. ihren nicht-intuitiven Charakter (gegen den Mystizismus);
4. ihren diskursiven Charakter, d. h. ihre begrifflich-wissenschaftliche Auflösbarkeit.

Damit wird der Ästhetizismus widerlegt und festgestellt, daß sich ethische Streitfragen durch objektive Gründe zum Austrag bringen lassen; daß mithin eine Ethik von wissenschaftlichem Charakter möglich ist, die ihrerseits den Anspruch erheben muß, in Nationalökonomie, Jurisprudenz, Geschichte, Pädagogik, Politik als Wissenschaft berücksichtigt zu werden. —

Nach der Wiedergabe der Grundgedanken von Nelsons Werk mögen einige kritische Erwägungen ihre Stelle finden.

Daß Nelson von dem konkreten sittlichen Bewußtsein ausgeht, um — nach regressiver Methode — durch dessen Analyse zur Aufweisung („Exposition") der sittlichen Prinzipien zu gelangen, ist durchaus zu billigen. Es ist das im Grunde eine Methode, die sich mit der „transzendentalen" Kants deckt. Sie ist nicht nur auf das sittliche Bewußtsein, sondern auch auf das wissenschaftliche, künstlerische und religiöse, kurz auf das Kulturbewußtsein (und das Kulturschaffen) überhaupt anwendbar, wenn es gilt, dessen innere Gesetzmäßigkeit aufzudecken.

Man kann aber die Frage aufwerfen, ob nicht Nelson das konkrete sittliche Bewußtsein, das den Ausgangspunkt und damit die Grundlage seines ganzen Systems bildet, sich zu einförmig vorgestellt hat, ob er dabei nicht allzu eng an Kant sich anschließt. Daß sittlich gut nur Handlungen seien, und zwar nur dann, wenn ihr „Bestimmungsgrund das Pflichtbewußtsein" ist (84), das haben nach dem Vorgang Schillers gar viele aus ihrem sittlichen Bewußtsein und ihrem Sprachgefühl heraus als eine unzulässige Einengung des Bereichs der sittlichen Prädikate abgelehnt.

Nelson hat übrigens selbst den an den Anfang seiner „Exposition" (75) gestellten Satz: „Gegenstand eines ethischen Urteils können nur Handlungen sein" nicht streng festgehalten.

Schon S. 83 f. legt er dem „Charakter" das ethische Prädikat „gut" bei und bald darauf (102) erklärt er, daß man die moralischen Handlungen nicht mit der Moralität selber verwechseln dürfe, deren Kennzeichen sie bloß seien.

Weit wichtiger ist, daß Nelson bewußtermaßen über die Enge der Kantischen Pflichtethik hinausstrebt. Er stellt (wie wir gesehen haben) neben die Pflichtenlehre (oder „Moral") die „Ideallehre" und weist beide der Ethik zu (272). Dieser weiten Auffassung des Gebiets der Ethik kann ich durchaus zustimmen, dagegen habe ich wieder Bedenken, ob die Art, wie er die beiden Teilgebiete des Ethischen charakterisiert und voneinander abgrenzt, dem konkreten sittlichen Bewußtsein als einfachhin entsprechend bezeichnet werden kann. Dieses konkrete sittliche Bewußtsein ist eben — auch wenn wir uns auf unser Volk und unsere Zeit beschränken und von inhaltlichen Verschiedenheiten zunächst absehen — kein leicht zu fassender und kein einförmiger Gegenstand. So wird es denn auch nicht allgemeiner Zustimmung begegnen, wenn Nelson der Moralität an sich[1]) und ebenso allem moralischen Handeln allen positiven Wert abspricht. Das stimmt auch gar nicht zu der Hochpreisung des „guten Willens" (d. i. der Moralität), mit der Kant seine „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten" beginnt. Wenn jemand stets streng „gerecht" urteilt und handelt, immer „seine Schuldigkeit" tut[2]), oder wenn ein Soldat „aus Pflicht" in den Tod geht, so pflegen wir ihn doch positiv zu schätzen, und wenn Vischer einer bestimmten Person den Satz in den Mund legt: „Das Moralische versteht sich immer von selbst", so beweist das noch nicht allgemein das Fehlen einer positiven Schätzung des Moralischen; endlich wäre der Humorist Wilhelm Busch wohl selbst erstaunt gewesen über die ernsthafte Anerkennung, die Nelson seinen Versen spendet:

„Das Gute, dieser Satz steht fest,
Ist stets das Böse, das man läßt."

Aber auf der anderen Seite wird sich auch aus dem konkreten sittlichen Bewußtsein Widerspruch erheben, wenn Nelson erklärt (272): „Die Lehre von den positiven Aufgaben für das Handeln liegt ganz außerhalb der Moral" und wenn er alle Schätzung positiv wertvollen Handelns als eine „ästhetische" bezeichnet. (271.) Freilich nähert er die „ästhetische" (oder wie er sie in diesem Zusammenhang nennt: die „ideale") Wertung der moralischen dadurch an, daß er die von Kant, Schiller u. a. vertretene Lehre von der „Interesselosigkeit" der ästhetischen Schätzung bestreitet (412 ff.)[3]), aber er gelangt doch nur dazu, dem kategorischen „Imperativ" der Pflicht einen kategorischen „Optativ" des Ideals zur Seite zu stellen. So wird im Einklang mit dem sittlichen Bewußtsein des Alten Testaments die Gerechtigkeit allein als sittliche Pflicht bezeichnet, dagegen das Zentralgebot des Neuen Testaments, die Nächstenliebe, als etwas nur Wünschenswertes charakterisiert. Aber wird sie nicht von vielen als wirkliches Gebot gefühlt? Und empfinden sie nicht Lieblosigkeit als „unendlichen Unwert"? Setzen sie nicht auch voraus, daß jeder dem Gebot der Nächstenliebe folgen könne, während die Fähigkeit zu künstlerischem Schaffen oder auch nur zu ästhetischem Verständnis nicht bei allen vorausgesetzt wird.

Auch dürfte die Begründung des positiven Teils der Ethik, der Ideallehre, auf das ästhetische Interesse noch eine Konsequenz haben, die mit gewissen Ausführungen Nelsons schwer in Einklang zu bringen ist. Er charakterisiert das ästhetische Interesse als nicht-diskursiv, demnach als begrifflich-wissenschaftlich nicht auflösbar. Es ist das gerade für ihn ein gewichtiges Argument gegen den ethischen Ästhetizismus, daß er unmöglich eine Ethik als Wissenschaft ausbilden könne, denn er müsse die Entscheidung ethischer Fragen „dem persönlichen Gefühl des einzelnen" überweisen; die Berufung auf Gefühle gelte aber nichts in der Wissenschaft. (659.) Würde das nun nicht auch wenigstens für den positiven (und wohl umfangreichsten) Teil seiner eigenen Ethik zutreffen?

Freilich, wir können schon in diesem I. Bande des Werkes erkennen, wie Nelson vermutlich versuchen wird, dieser Konsequenz zu entgehen. Er konstatiert nämlich bei der näheren Betrachtung der „idealen" (d. h. ästhetischen) Schätzung von Handlungen den „merkwürdigen" Umstand (449), „daß es gewisse begrifflich bestimmbare Regeln für diese Art von Schätzung zu

[1]) Daß sie auch Gegenstand positiver ästhetischer Schätzung werden kann, gibt Nelson S. 486 und 566 zu.

[2]) Die folgenden Bemerkungen beziehen sich auf Nelsons Ausführungen S. 92 u. S. 96.

[3]) Daß Nelsons Beweisführung, dabei anfechtbar ist, werden wir in späterem Zusammenhang sehen.

geben scheint, und zwar solche, die nicht nur durch induktive Verallgemeinerung singulärer Werturteile gewonnen sind. Wir schreiben einer Person, die ihr Leben auf wertvolle Weise gestaltete, insofern Bildung zu. Wir können nun gewisse allgemeine Bedingungen formulieren, die Kriterien für die Bildung eines Menschen enthalten. Wir verlangen z. B. von einem gebildeten Menschen Besonnenheit bei wichtigen Entschlüssen, Mäßigung im Genießen, Aufrichtigkeit gegen sich und andere, Streben nach Erkenntnis ... Gerechtigkeit im Umgang mit anderen, Geschmack in der Führung seines Lebens usw." Er legt sich dabei selbst die Frage vor: „Wie kann aber eine Schätzung, für die es begrifflich bestimmte Regeln gibt, eine ästhetische sein, da doch das ästhetische Interesse nicht diskursiv ist?" Während doch „ein Gegenstand auf Grund eines allgemeinen Begriffes nur als Naturgegenstand bestimmt werden kann, d. h. nur insofern als er einem Naturgesetz untergeordnet wird". (449.) (Schluß folgt.)

Gießen A. Messer

Eingegangene Bücher

(Besprechung vorbehalten)

Eberhard, O., Lebenskunde in der Fortbildungsschule. Schulwissenschaftl. Verlag von A. Haase, Leipzig 1917. Geh. 1.70 M.

Keller, Rob. Dr., Die Winterthurer Mittelschulreform, ein Beitrag zur Entwicklungsgeschichte der Schweizer Mittelschulen. Orell Füßli, Zürich 1917.

Budde, G. Prof. Dr., Schulreform und Sprachunterricht. Julius Beltz, Langensalza 1917. 1.50 M.

Budde, G. Prof. Dr., Lehrplan für eine deutsche höhere Knabenschule. Ebenda. 1 M.

Weimer, Herm. Prof. Dr., Der Weg zum Herzen des Schülers. Dritte Auflage. C. H. Beck'sche Buchhandlung, München 1917.

Apel, M. Dr., Begabungsschulen. Vita Deutsches Verlagshaus G. m. b. H., Berlin-Charlottenburg. 1 M.

Däbritz, Prof. Dr., Zur Geschichte d.er Schulen in Nicht-Kirchdörfern des Rochlitzer Bezirks (Gekrönte Preisschrift). K. F. Köhler, Leipzig 1917. 4 M.

Fritzsche, R. Prof. Dr., Kindertümliche Sprachlehre. L. Ehlermann, Dresden 1917. Zweite, durchgesehene Auflage. Geb. 2.60 M.

Rathenau, Walther, Von kommenden Dingen. 24. Auflage. Fischer, Berlin 1917.

Bergmann, E. Dr., Fichte der Erzieher zum Deutschtum. F. Meiner, Leipzig 1915. Brosch. 5 M., geb. 6 M.

Schmidt, G., Unsere Muttersprache als Waffe und Werkzeug des deutschen Gedankens. Tat-Flugschriften 20. Eugen-Diederichs, Jena 1917.

Neumann, L. Prof. Dr., Das Deutsche Gymnasium und die Erdkunde. G. Braunsche Hofbuchdruckerei und Verlag, Karlsruhe i. B. 1917. 2 M.

Grunwald, G. Dr., Philosophische Pädagogik. Ferd. Schöningh, Paderborn 1917. 8.50 M.

Wolff, J. J. u, Habrich, L., Der Volksschulunterricht. Handbuch der allgemeinen Unterrichtslehre und der Methodik der einzelnen Lehrfächer der Volksschule. 1. Band. Die Methodik der einzelnen Fächer. Herdersche Verlagsbuchhandlung, Freiburg i. Br. 1917. 10 M.

Für Abhandlungen verantwortlich: Prof. Dr. W. Rein in Jena, für Kleine Beiträge u. Mitteilungen und Buchbesprechungen: Dr. G. Weiß in Jena. — Druck und Verlag von A. W. Zickfeldt in Osterwieck/Harz.

Abhandlungen

Schlagwort, Begriff und Idee in den pädagogischen Reformbestrebungen

Von Dr. phil. August Graf v. Pestalozza in Berlin

(Schluß)

In dem oben genannten Märzheft der „Tat" (S. 1218) fand ich eine Stelle, die ein scharfes Verdammungsurteil über das Schlagwort fällt. In einem Aufsatz über den „Sinn der Arbeitsschule" äußert sich Johannes Freyer folgendermaßen:

„Jede Idee, die nicht zu dem theoretischen Zweck, sie in das ideelle System anderer Ideen einzuordnen, sondern zu dem praktischen Zweck, sie in das wirkliche System der Gegenwart einzuführen, formuliert wird, wird notwendig in Schlagworten formuliert, und der Kampf selbst, in den sie sich einläßt, tut das Seinige, diese Formeln noch mehr zu verhärten und zuzuspitzen .... Was bekommt der Draußenstehende von der Arbeitsschule außer ihren Schlagworten zu sehen? Photographien aus den Schülerwerkstätten . . ., Bilder aus Schulküchen . . ., Stundenpläne, in denen Lesen, Schreiben und Rechnen energisch eingeschränkt erscheinen; das alles nette und wohltuende Einzelheiten, denen leider nur das geistige Band fehlt, um sie zu einer weltbewegenden Sache zu machen."

Das Schlagwort will eine charakteristische Bezeichnung sein, will eine Bewegung, eine Forderung charakterisieren. Aber fällt es schon schwer, den Charakter einer Persönlichkeit mit einem einzigen Epitheton abzutun, um wieviel schwerer ist dies bei abstrakten Begriffen, in denen sich doch eine Fülle inhaltsreicher, schwerwiegender Gedanken zusammenballt. Wie aber sollte ein gänzlich neu geschaffener Begriff, der doch im Schlagwort zum Ausdruck kommt, durch Angabe eines einzigen, in ihm enthaltenen Merkmals die Vorstellung der übrigen erwecken können? Wenn die Sprache bei Benennung konkreter Gegenstände sich mit einem Merkmal begnügt (z. B. mit den Merkmalen: stehend, spitz, bei Stuhl, Speiche) und gleichwohl die Vorstellung des ganzen damit bezeichneten Gegenstandes erweckt, so gelingt das nur dank der konventionellen Bedeutung, die der Sprachgebrauch diesem Worte zulegt. Aber bei Schlagworten fehlt, eben infolge ihrer Neuheit, die Hilfe des konventionellen Sprachgebrauchs, und so müssen sie es sich gefallen lassen, daß jeder aus dem einen gegebenen Merkmal die anderen nach seinem subjektiven Dafürhalten erschließt. So entstand der Wirrwarr bei Schlagworten, wie Aufklärung, Freiheit usf. Solche mißverständliche Auffassung von Schlagworten wie „spielendes Lernen", non scholae, sed vitae discimus[1])

[1]) Man lese Herbarts Vortrag „Über das Verhältnis der Schule zum Leben" (Sallwürk II, 267), Herders Schulrede 1800, Curtmann „Die Schule u. das Leben" 1842 (Preisschrift).

bringt, wie die Geschichte der Pädagogik zeigt, jedes pädagogische Problem auf Abwege und schließlich zu Fall.

In der Definition sowohl wie im Schlagwort ziehen wir nur die Summe unserer Gedankengänge. Wenn Friedrich Paulsen (a. a. O. S. 15) in der commentatio (erklärenden Auslegung) und in der summa (summierenden Auslegung) „die beiden Hauptformen der wissenschaftlichen Schriftstellerei des Mittelalters" sieht, so können wir sagen, daß mit dem Schlagwort nur die summa an die Mitwelt weitergegeben wird, die commentatio aber, das heißt die Motive unseres Denkens, halten wir in unserer Brust verschlossen. Herbarts warnende Worte im Hinblick auf mißverstandene Definitionen möchte ich daher auch auf das Schlagwort anwenden. Im „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie" (§ 42) sagt er nämlich: „Wer wirklich bis zu den Erkenntnisquellen zurückgegangen, und wem es gelungen ist, von dort aus die Deduktionen eines Begriffs zu vollführen: der hat kaum das Bedürfnis, den nunmehr völlig bekannten Gedanken auch noch in die Form einer Definition zu bringen; wenigstens ist dies mehr ein Bedürfnis der Mitteilung als der eigenen Überzeugung." Definitionen und Schlagworte wollen, um richtig verstanden zu werden, nachgedacht sein; sonst sind es bloße „Schälle", an denen wir unser Ohr ergötzen. Herbarts Worte, in denen die Erinnerung auflebt an die schwere Arbeit, in der der echte Lehrer der Philosophie begriffen ist (Kehrbach XXII, 294) führen uns hinein in die glühende Esse der Gedankenarbeit, aus der jedes Schlagwort entsteht, ehe es als geprägte Münze in Kurs gesetzt wird. Wir wenden uns deshalb dem Verhältnis von Idee und Schlagwort zu und verbinden damit die Betrachtung über den Begriff. Die Kenntnis der wechselseitigen Beziehungen von Schlagwort, Begriff und Idee wird uns dem Verständnis des ersteren noch näher bringen, uns vor allem davon überzeugen, daß der Gebrauch von Schlagworten bei Verbreitung pädagogischer Bestrebungen diesen eher zu schaden als zu nützen vermag.

In seiner „Kunst des Übersetzens" (S. 34) zeigt Paul Kauer in geistreicher Weise, wie abstrakte Begriffe durch die übertragene Bedeutung rein sinnlicher Vorstellungen ausgedrückt werden. Schon der ganze erste Satz dieses Kapitels über „Sinnliche Vorstellung und Begriff" ist ein lehrreiches Beispiel: „Abstrakte Begriffe auszudrücken besitzt die Sprache überhaupt kein anderes Mittel als die übertragene Anwendung sinnlicher Vorstellungen." Man sehe sich doch die einzelnen Wörter dieses lediglich abstrakte Gedanken zum Ausdruck bringenden Satzes an: abstrakt (von abs-trahere ab-ziehen), Begriff (von greifen), aus-drücken, besitzen (sedere), überhoubet (Haupt), Mitte, über-tragen, an-wenden, vorstellen sind lauter sinnliche Vor-stellungen! Kauer bringt zahlreiche Beispiele aus dem Griechischen und Lateinischen herbei. (Hermann Paul in seinen „Prinzipien der Sprachgeschichte" — Seite 88 — beschränkt sich hier nur auf das Deutsche)

Was uns hier interessiert, ist der „Begriff", das „Begreifen"; beide Worte deuten auf eine ursprünglich sinnliche Vorstellung hin (vergleiche capere, concipere,

concevoir, fassen, „kapieren"). Auch Loeper erinnert in seinem Faustkommentar (Hempel S. 28) zu Vers 159 („Du gleichst dem Geist, den du begreifst") an das sinnliche Greifen und zieht Augustinus' Bekenntnisse X, 11 (Reclam S. 242) heran. Vischer (Goethes Faust, Neue Beiträge S. 265, zitiert in Boyesens Kommentar Reclam S. 34) sieht hier gleichfalls ein nur „quantitatives" statt „qualitatives" Begreifen. Im Lateinischen sagt man ebenso manibus comprehendere wie animo comprehendere; ähnlich französisch comprendre in sinnlicher wie geistiger Bedeutung. Bei Rudolf Hildebrand (Gedanken über Gott, die Welt und das Ich) lese ich (S. 336) „handgreiflich" und finde dieses bei Augustin (s. o.) wieder: tamquam ad manum posita in ipsa memoria. Hildebrands ironische Äußerung: „Der Begriff langt nicht zum — Begreifen" führt uns zu der Frage, was wir denn eigentlich zu „begreifen" haben; und damit sind wir vom Schlagwort aus rückwärts schreitend über den Begriff zur Idee gelangt; denn die uns in Augenblicken geistiger Intuition vorschwebende Idee ist es, die wir, zunächst für uns selbst, in einen Begriff fassen, und aus dem Begriff ersteht das Schlagwort.

Wir können den Vorstellungsinhalt einer von uns gefundenen Idee nur durch Klarlegung ihrer Teile, das heißt durch Definition, an die Außenwelt weitergeben. Aber die Gedankenassoziationen, aus denen sich in uns ein Begriff entwickelt und feste Gestalt angenommen hat, müssen sich nicht notwendiger Weise auch bei den andern, die den fertig geprägten Begriff übernehmen, einstellen. Durch die Umschreibung hoffen wir, daß der durch unsere Gedankenwelt erzeugte Begriff von seiten der Mitwelt diejenige Deutung finden werde, die wir mit demselben verbunden wissen wollen. In diesem Sinne sprechen wir von der Eindeutigkeit des Begriffes. Wer aber bürgt uns dafür, daß die von uns gegebene Definition auch wirklich jene Eindeutigkeit zur Folge haben wird? „Bei den Worten rot und blau, süß und sauer denkt ein jeder das, was er empfindet; die Einstimmung in den Worten versichert uns aber nicht der Gleichheit der Vorstellungen." (Herbart, Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie, 1813, S. 12.) Wir können daher bestenfalls von einer Eindeutigkeit im subjektiven Sinne reden. Daß die Eindeutigkeit eines Begriffes auch im objektiven Sinne möglich sei, derart also, daß die Außenwelt auf Grund der von uns gegebenen Definition denselben Vorstellungsinhalt in das Wort lege wie wir, das dürfte nach den vergeblichen Versuchen, die man zur Herbeiführung einer Einstimmigkeit in den allergebräuchlichsten und gangbarsten philosophischen Begriffen gemacht hat (ich denke dabei an das erfolglose Bemühen um ein alle befriedigendes Wörterbuch philosophischer Fachausdrücke), mehr als fraglich erscheinen. Welches Unheil daher bloße Begriffe anzurichten vermögen, beweisen Worte wie Freiheit, Gleichheit, Gott, Religion. Vornehmlich sind es politische Agitatoren, die in der Umlaufsetzung der Deutung entbehrender und deshalb vielfach gedeuteter Begriffe das sicherste Mittel zur Aufwühlung der Massen sich zunutze machen, „Freiheit, die ich meine, die mein Herz erfüllt" deutet die vielköpfige Menge auf die Freiheit, die sie darunter versteht:

„Freiheit ruft die Vernunft,
Freiheit die wilde Begier."

So wird die Sprache zur Seufzerbrücke, auf der die erhabensten Gedanken ihren Todesweg antreten.

Die Idee setzt ein Zerfallen in Subjekt und Objekt voraus; denn vorstellen, schauen bedingt ein Subjekt, das die Tätigkeit vollzieht, und ein Objekt, an dem sie vollzogen wird. Das Subjekt ist der vorstellende Geist, sind wir, mögen wir diesen Geist als Seele oder als bloße Bewußtseinseinheit unseres ganzen psychischen und physischen Lebens auffassen; das Objekt ist die Vorstellung, der Gedanke, der sich uns aufdrängt, uns lockt, ihn zu fassen, zu „begreifen". Aller Jubel und alle Tragik menschlicher Gedankenarbeit dringt hier an unser mitfühlendes Herz. Die Geburtsstunde der Idee löst dem Dichter, dem Künstler, dem Philosophen das Magnificat von seinen brennenden Lippen oder preßt ihm das De profundis aus dem beklommenen Herzen. „Der Wind wehet, wo er will. Du hörest sein Brausen wohl, aber du weißt nicht, woher er kommt und wohinnen er fährt." Die Idee ist da. Wir schauen sie. Nun verlangt es uns darnach, sie uns anzueignen, sie in den sprachlichen Ausdruck zu fassen. Noch ehe wir den Vorstellungsinhalt durch das Mittel sprachlichen Ausdrucks der Außenwelt mitteilen, bedürfen wir desselben Mittels, um jenen uns selbst mitzuteilen. Denn unsere Gedanken kleiden wir, wenn auch stumm oder nur murmelnd, in dieselben sprachlichen Bilder, mit denen wir sie redend der Mitwelt weitergeben. Aber ehe wir unsere Gedankengebilde[1]) in Worte zu formen suchen, ringen wir mit der Sprödigkeit der Sprache. Verschieden ist dieser Kampf beim sinnenden Philosophen, beim gestaltenden Künstler, beim gedankenwägenden Schriftsteller (man denke an Raabe, an Nietzsche, an Flaubert), beim berauschten Dichter (fera corda domans fingitque premendo Aen. VI 80): hier ein stürmisches Vorwärtsdrängen, dort ein schrittweises An- und Näherbringen. Der Sieg über die Idee, das Niederringen der Vorstellung: das ist eben die Erfassung derselben im sprachlichen Ausdruck. Es wäre ein dankbarer Stoff, darzustellen, wie in den Schriften unserer pädagogischen Klassiker sich dieser Kampf mit der Idee äußert. Man ist so leicht geneigt, ihnen den Vorwurf des Widerspruchs zu machen, statt ihnen nachzufühlen, wie die noch nicht klargelegte Idee immer wieder sich vordrängt, als ob sie selbst nach Vollendung strebe. Die Idee der Elementarbildung, schreibt Pestalozzi in seinem Buche „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", „ging mitten in der Einfachheit und Kunstlosigkeit meines Lebens aus meinem Dunkel wie aus der Nacht hervor, und brannte schon in ihrem ersten Entkeimen in mir wie ein Feuer, das den Menschensinn zu ergreifen die Kraft zeigte, das sich aber nicht in seiner ursprünglichen Lebendigkeit erhielt, ja eine Weile zu erlöschen schien, als diese Idee vom Verstande ins Auge gefaßt und nach ihrem tieferen

[1]) Das Platonische εἶδος, ἰδέα von ἰδεῖν (videre, wissen) bedeutet ebensowohl die intellektuelle Funktion als „Gestalt", Abbildung. Siehe Windelbands herrlichen „Plato" (S. 79) in Frommanns Klassikern.

Inhalt zerlegt wurde". Von hier aus begreifen wir auch, daß die Werke unserer Philosophen und unserer Pädagogen, ebenso wie die der Dichter und selbst der trockenen Juristen, eines Kommentars bedürfen; in diesen Kommentaren suchen wir rückwärtsschreitend die Gedankenassoziationen, aus denen das System, die Dichtung, das Gesetz (bei welch letzterem man von Motivierung spricht) erstanden. Wie Wogen schlagen die Gedanken über dem Haupte des Denkers zusammen, der räsonnierende Verstand gebietet diesem Sturme Ruhe und glättet die wild schäumenden Fluten. Wir verstehen Pestalozzi, wenn er schreibt: „Es ist unglaublich, wie bei mir jede einfache leuchtende Stelle ein Resultat mühsamer und schwerfälliger Arbeit ist." Heißt es doch in den „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts": „Ich schrieb drei Jahre lang mit unglaublicher Mühseligkeit an diesem Werke, wesentlich in der Absicht, über den Gang meiner Lieblingsideen mit mir selbst einig zu werden." — Nicht er hatte die Idee, sondern die Idee hatte ihn! (Blochmann, S 47.)

Schon aus den bisherigen Ausführungen ersehen wir, wie leichte Arbeit sich diejenigen machen, die mit einem rasch aufgefangenen Begriff oder Schlagwort die Idee erfaßt zu haben glauben.

Aber noch eine weitere Betrachtung erfordert unsere Untersuchung über das Verhältnis von Idee und Begriff. In der Art jenes Ringens zwischen Idee und sprachlichem Ausdruck zeigt sich der Charakter, offenbart sich das höchste Ethos: die Wahrheitsliebe. Erst wenn wir jenen Kampf siegreich bestanden, erst wenn es uns gelungen ist, der in uns „aufdämmernden" Idee im treffendsten Ausdruck Gestalt zu geben, sind wir zur Mitteilung derselben an die Außenwelt befugt. Aber der Drang der Geschäfte, die Eile der auf Tagesfragen eingestellten und sie rasch dahinwirbelnden Zeit verleiten gar manche, ihre Gedanken in Worten auszudrücken, durch die sie nicht in ihrer wahren Ursprünglichkeit wiedergegeben werden. So wird die Idee schon bei ihrem ersten Hervortreten an die Außenwelt entstellt, verschroben und verkrüppelt.

Damit weisen die Betrachtungen über das Entstehen der Idee uns von der Psychologie zur Ethik, und wir fühlen, welch schwere Verantwortung auf jenen ruht, die mit reformatorischen Ideen in die Welt stürmen. Hier werden wir uns auch des Wertes unserer pädagogischen Klassiker, wie man Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart usf. zu nennen pflegt, bewußt; denn das „Ausdrücken" der Idee, das Nachgehen hinter auftauchenden Problemen, und das Durchdenken derselben bis an ihre letzte Konsequenz: das macht eben jene Männer zu Klassikern, zu Auserwählten, zu „Berufenen". (Klassiker von: καλεῖν rufen.)

Wenn wir nach dem Gesagten Idee und Begriff einander gegenüberstellen, so dürften wir wohl Schopenhauer beipflichten, der in „Die Welt als Wille und Vorstellung" (Reclam S. 312) sagt: „Die Idee ist die vermöge der Zeit- und Raumform unserer intuitiven Apprehension, in die Vielheit zerfallene Einheit: hingegen der Begriff ist die, mittelst der Abstraktion unserer Vernunft, aus der Vielheit wiederhergestellte Einheit." Die Idee ist das Geniale: „In ihrer

kräftigen Ursprünglichkeit wird sie nur aus dem Leben selbst, aus der Natur, aus der Welt geschöpft, und auch nur von dem echten Genius, oder von dem für den Augenblick bis zur Genialität Begeisterten." In der Idee allein liegt deshalb auch die ganze Fülle der Intuition. Der Begriff ist schon etwas Sekundäres. Und weil es schon dem von der Idee Erfaßten und Begeisterten oft nicht gelingen will, alles, was ihn bewegt, in den Begriff hineinzulegen, so äußert dieser gleich bei seinem ersten Auftreten einen der Idee nicht vollständig adäquaten Vorstellungsinhalt. Hier liegt der erste Keim zum Mißverständnis. Dazu kommt aber nach dem oben Ausgeführten noch ein Zweites: losgelöst von der ursprünglichen Anschauung wird er den Gedankenassoziationen entfremdet, aus der die Idee erwuchs, seine „Zeugungskraft" (Schopenhauer) weckt andere Vorstellungen, und so wird der Begriff, was Schopenhauer, in Andacht vor der Kunst versunken, an jener Stelle übersah, geradezu zur Quelle je nach der individuellen Anschauung ganz verschiedener Deutungen.

Mehr aber noch als der Begriff ist das Schlagwort Mißdeutungen ausgesetzt. Denn dieses will vor allem das „Charakteristische" eines Ideenganges festlegen und erfährt so jene von Paulsen gefürchtete „einseitige Zuspitzung" (s. o.), die es eben verwehrt, alle hinter dem Schlagworte steckenden Forderungen und Voraussetzungen in sich aufzunehmen. Die Einseitigkeit, Äußerlichkeit teilt das Schlagwort mit dem Begriffe; was es ihm voraus hat, ist die Tendenz. Das Schlagwort verkündet nur das „Wohin?", über das „Woher" läßt es uns im unklaren. Aber in Philosophie wie in Religion und Pädagogik können wir uns über das Ziel nicht klar werden, wenn wir das Bewußtsein des Ausgangspunktes verloren haben. Und gerade deshalb erwuchs aus Schlagworten wie Persönlichkeitsbildung, Jugendkultur, sexuelle Aufklärung usf. jene metaphysische, ästhetisch phantastische Schwärmerei und Gefühlsüberschwenglichkeit, die jedem ernsten Streben den festen Boden entzog. Kennzeichen der Schwärmerei war und ist es immer, daß sie am Äußerlichen klebt, an Förmlichkeiten. So hangen auch jene, die das Schlagwort im Munde führen, die Idee aber nicht erfaßt haben, an dem allein, was ihnen der Alltag vor Augen legt. „Du gleichst dem Geist, den du begreifst!" Dieses bloß empirische Begreifen, das auch auf dem Gebiete der Kunst und Poesie der Intuition des schaffenden Künstlers und traumverlorenen Dichters nicht nachzufühlen vermag, steht im grellen Gegensatze zur lebendigen Idee. Eisenhart erläutert im zweiten Bande seiner „Allgemeinen Sozialtheorie" (1844) S. 8 den Unterschied zwischen Begriff und Idee: Der Begriff, meint er, will etwas schlechthin, er entsteht aus bloßem Beobachten, ist empirisch; die Idee will vernünftige Zwecke, bezeichnet ein Soll, ist rationell, erhebt zu ethischer Wissenschaft. Unsere Reformbestrebungen liefern uns genug der Beispiele gleichsam als Beleg für Eisenharts Äußerungen, die wohl einer Einschränkung, einer genaueren Festlegung bedürfen, aber im allgemeinen doch uns auf den grundlegenden Unterschied zwischen Begriff als empirischen und Idee als rationellen Vorstellungsinhalt hinweisen. Der Begriff hält sich eben nur an das

Gegebene, mag dieses in der zu beobachtenden Außenwelt oder in der zu ordnenden Gedankenwelt liegen; besonders in jener ersetzt er dem oberflächlich Beobachtenden häufig die Idee. Am Begriff des „Wandervogels" mag uns der Unterschied beider deutlich werden. Was anders als Klage über den bloß empirisch aufgefaßten Begriff des „Wandervogels" spricht aus Edmund Neuendorffs Worten „Vom Wandervogel" im „Säemann" (1914) Seite 13: „Wandervogel sind die in den drei großen Verbänden Vereinigten: Dem Alt- und Jung-Wandervogel, und dem Wandervogel E. V. Wirklich? O nein. Wandervogel ist heute jeder, der eine Fasanenfeder am Hute und einen Kochtopf auf dem Rucksack geschnallt trägt. Nach dem großen Leipziger Turnfest . . . waren Fahrten, auf denen abgekocht, vielleicht auch im Stroh geschlafen wurde. So ist Wandervogel zum Begriff geworden. Das ist natürlich eine große Gefahr für die eigentliche Bewegung. Im Aluminiumkochtopf und der Fasanenfeder steckt noch kein Wandervogelgeist. Auch nicht einmal in der Laute, trotz zahlloser bunter Bänder. Heute aber wird für allen möglichen Unfug, den ihre Träger verüben, die Wandervogelbewegung verantwortlich gemacht"

Das Mißverhältnis zwischen Idee, Begriff und Schlagwort zum Ausdruck pädagogischer Reformbestrebungen hat jedoch seine Wurzel nicht bloß in der verkehrten Einschätzung und Überschätzung der bloß äußeren Gestaltungen derselben. Die Formen, in denen eine Idee in Erscheinung tritt, haben einen rein akzidentellen Charakter; zuweilen sind sie weiter nichts als tastende Versuche, die Idee in Wirklichkeit umzusetzen, ein „Pulsgreifen" nicht nur an der Natur, wie Pestalozzi sich ausdrückte, sondern an der lebendigen Schlagader zum Leben erwachter Ideen überhaupt. So können die Formen niemals Kriterien der Ideen selbst sein. Den mißverständlichen Gebrauch von Schlagwörtern in den pädagogischen Reformbestrebungen auf eine völlige Verkennung äußerer Betätigungen zurückzuführen, darf uns daher nicht genügen. Die krankhafte Erscheinung der Schlagwörter geht letzten Endes auf Unkenntnis oder Außerachtlassung der einer Reformbestrebung zugrunde liegenden Idee. In der Verkennung dieser, nicht in der Verkennung ihrer formellen Äußerungen liegt das Grundübel des Schlagwortes.

Nicht minder äußerlich wie bei der Wandervogelbewegung ist der Begriff, den sich viele von der Arbeitsschule machen. Arbeitsschule als Schlagwort bedeutet: Einrichtung von Aquarien, Anlegung von Schulgärten, Züchten von Kaninchen, Tauben, Hühnern, Aufstellung von Kochtöpfen und Retorten. Nun wird tüchtig gefüttert, geschaufelt, gerührt und gespektakelt: und mit einem Schlage steht die Arbeitsschule da! Der Reiz der Neuheit löst bei Schülern wie Publikum Interesse aus, die geschäftige Tätigkeit wirkt als wohltuende Reaktion gegen die Monotonie des Schulbetriebes, und können gar noch die praktischen Kenntnisse, die man in der „Arbeitsschule" erwarb, zu Hause verwendet werden, dann verkündet man jubelnd, das einigende Band zwischen Schule und Haus sei gefunden, die Schule sei nun keine Lernschule mehr, die Kluft zwischen Schule und Leben habe sich geschlossen.

Aber bald tritt auch hier Übersättigung ein, die Beobachter schütteln die Köpfe, man lispelt's nur und ruft's bald lauter: diese Arbeitsschule ist nur eine Spielerei. Das zersetzende Gift des Sarkasmus, der den „ludus" Romanorum, die Schule des alten Roms, mit spöttelnder Geberde den Reformern als das Ideal der „Spielschule" vor Augen stellt, bringt den Keim langsamschleichenden Siechtums in das erst werdende Gebilde. Das Schlagwort von der Arbeitsschule ist kaum kräftig genug, um nur ein leises Echo zu erwecken. Der Begriff der Arbeitsschule haftet im Schlagwort an dem bloß Empirischen, an dem Gegebenen, Sinnfälligen, an dem Tendenziösen. Anders die Idee der Arbeitsschule. An die Stelle des Empirischen tritt das Abstrakte, hinter dem Sinnfälligen birgt sich die Idee. Die Tendenz, die auf utilitaristische Ziele ausgeht, weicht dem teleologischen, zweckbewußten Wollen. Der Gedanke der Arbeit drängt sich in den Vordergrund. Kulturfragen harren nun der Lösung, soziale Probleme stellen sich ein, ethische Zielpunkte leuchten auf, der kunstvollen Arbeit Schirmerin tritt auf den Plan: Ἀθήνη Ἐργάνη, der Intellekt fordert seine Rechte! Hier sind wir am Urquell der Arbeitsschule, hier schauen wir ihr verklärtes Urbild. Georg Kerschensteiner ist sein genialer Schöpfer. Wohl hat schon anderen vor ihm etwas der Arbeitsschule Ähnliches vorgeschwebt. Rousseau, Francke, Basedow, Pestalozzi wären hier zu nennen. Aber bei ihnen konnte die in die Schule verpflanzte Idee, weil sie in den geistigen Organismus der Schule sich nicht einfügen wollte, nicht recht lebendig werden. Wenn es erlaubt ist, in der Kunst die Symbolik des Lebens zu sehen, so mag der moderne Gedanke der Arbeitsschule, mit den Handwerkerstudien der Pietisten und Philanthropen verglichen, an jenen Fortschritt erinnern, den Dädalus die griechische Bildhauerkunst machen ließ, da er die bisher geschlossenen Augen der Götterbilder öffnete und ihren an den Körper mumienhaft anliegenden Armen die Grazie natürlicher Bewegung verlieh: so werden Idole zu Idealen! Das galvanisierte Leben der Schlagwort-Arbeitsschule weicht der organisches Leben weckenden Idee.

Seit Comenius, Rousseau und Basedow ist die „Anschauung" ein Schlagwort, „die allgemeine Losung" (Natorp 22) geworden. Wie verschieden jeder von ihnen die Anschauung im Unterrichte verwertete, wie also der Begriff der Anschauung bei Comenius ein anderer sein mußte als bei Rousseau und Basedow, sei hier nicht erörtert. Um so eingehenderer mag uns Pestalozzi beschäftigen.

Ich pflichte Natorp bei, wenn er in seiner Pestalozzi-Studie (Natur und Geisteswelt, S. 52) sagt: „Völlig wird der Sinn dieses Pestalozzischen Prinzips mißverstanden, ja in sein Gegenteil verkehrt, wenn man unter seiner „Anschauung" die sinnliche Wahrnehmung, und diese als passive Entgegennahme von außen versteht." Aber ebensowenig halte ich es für gerechtfertigt, Pestalozzische Gedankengänge durch Kantische Ideen deuten zu wollen. Das hieße doch, eine recht merkwürdige Duplizität philosophischer Gedankenarbeit annehmen und aufdecken wollen. Und doch gebe ich Natorp wieder Recht, wenn er (S. 22) meint: „Für Pestalozzi bedeutet die Anschauung . . . die Betätigung, das Zurtatwerden der Idee,

. . . . . sie liegt der Anlage nach ursprünglich im Lernenden selbst zugrunde, und die sinnliche Anschauung ist bloß ihre Betätigung im Konkreten, an der nur darum die Idee ihm bewußt werden kann, weil sie von Anfang an als gestaltende Kraft in ihr wirkt und lebt." Muß sich aber deshalb „diese Auffassung der Anschauung, die im Briefe über Stanz zum erstenmal klar zutage tritt, allein aus dem Zusammenhang einer idealistischen Ansicht von der Erkenntnis etwa im Sinne Kants" verstehen? Oder müssen wir nicht, um richtig zu gehen, statt auf Kant zurückzugreifen, aus der Gedankenwelt, in der Pestalozzi damals und besonders in den „Abendstunden eines Einsiedlers" sich uns offenbart, auch die „Anschauung" uns zu erklären suchen? „Gott ist die nächste Beziehung der Menschheit" verkündet Pestalozzi im 70. Aphorismus. Mögen wir auch zugeben, daß „Pestalozzi, wie dies ja alle vom Nebel des Rationalismus Umhüllte tun, das Christentum nur als die höchste Tatsache der sittlichen Entfaltung des Menschengeschlechtes, . . . nicht als ein Wort und Werk aus Gott zur Begründung eines neuen Heilsweges" ansah (Blochmann, Pestalozzi, Päd. Quellenschriften, Greßler 1897, S. 163): niemand wird die tiefreligiöse Natur Pestalozzis leugnen können, die sich uns in der „Abendstunde" kundgibt. Von diesem religiösen Ergriffensein aus, das in Pestalozzi nie erkaltete, müssen wir auch seinem Begriffe der „Anschauung" näher treten. Nicht als ob wir damit nun eine religiös-mystische Anschauung herauskonstruieren wollten, aber das Verständnis von Pestalozzis Seelenverfassung, das Aufdecken seines seelischen Habitus in seiner Ganzheit, das Hineinfühlen und Hineindenken in seine Gedankenwelt: das erst läßt uns die „Anschauung" an einem Punkte wieder auffinden, wo sie als Glied seiner Gedankenkette bei ihm sich einstellte. Intuitiv, nicht konstruktiv-analysierend, müssen wir, wie Pestalozzi selbst, seine Gedanken in uns wieder aufleben lassen. Nicht in der Philosophie Kants, sondern in der Religion, im anschauenden Glauben müssen wir einen Vergleich uns suchen. Und dieser bietet sich mir in der christlichen Kunst. In der Kunst sah die Kirche des Mittelalters die bewährteste Anregung zu religiösen Gedanken. Die Anschauung einer Passionsdarstellung, einer Wunderszene, eines Madonnenbildes weckte die schlummernden Gedanken, versetzte die Seele des Gläubigen in gottrunkene, gottselige Stimmung. Die religiöse Vorstellung freilich mußte schon da sein, der Glaube an den gekreuzigten Heiland, an die Möglichkeit des Wunders, an die Gottesmutterschaft Mariens mußte schon vor Anschauung des Bildes vorhanden sein: er war nur latent. Das Bild weckte ihn, machte ihn lebendig. In ähnlichem Sinne — nur vom christlich-katholischen auf das intellektuelle Erleben übertragen — ist Pestalozzis Begriff der „Anschauung" zu verstehen. Die sinnliche Anschauung entspricht dem religiösen Bilde: Beide sind „die Betätigung im Konkreten", an der nun die Idee bewußt wird, „weil sie von Anfang an als gestaltende Kraft in ihr wirkt und lebt". Mit dieser Deutung, glaube ich, kommen wir der Stimmung Pestalozzis näher als mit dem Versuche philosophischer Konstruktionen, die Pestalozzi so ferne lagen. Pestalozzis intuitives Denken können wir nur durch Intuition unserseits

wieder nacherleben. Damit bringen wir aber auch die „Anschauung" Pestalozzis in viel lebendigere Beziehung zu seinem ganzen System, in das wir nicht nach Belieben Kantische oder Hegelsche Gedanken hineinzulegen brauchen; dem widerspräche doch auch die Einheit eines Grundprinzipes, wie es Natorp aufgestellt und ganz richtig im „Prinzip der Naturgemäßheit" (S. 42) gefunden hat. Aus diesem Prinzip der Naturgemäßheit, in der Pestalozzi selbst göttliches Walten erblickt, folgt eben auch dieser divinatorisch-religiöse Begriff der „Anschauung".

Das auch in neuzeitlichen Reformbestrebungen vielfach auftauchende Schlagwort der „Anschauung" gibt also eine rein äußere Formulierung einer Idee wieder. Kulturhistorische oder gar religiöse Bilder vermitteln zunächst nur eine rein äußere Anschauung. Ihre Aufgabe ist vielmehr die innere Anschauung zu wecken. Dies gilt in gewissem Maße auch für die Anschauungsmittel des naturkundlichen und physikalischen Unterrichts. Präparate, chemische und physikalische Experimente, mögen sie noch so eingehend und wissenschaftlich herangezogen werden, geben dem Schüler bestenfalls eine Summe von Naturgesetzen. Den Geist der Natur, ihr geheimnisvolles Walten erfaßt erst die innere Anschauung. Durch sie erst setzt sich der Mensch in Beziehung zum Universum, fühlt sich als belebter Teil des Weltganzen. Das ist es erst, und das auch ganz allein, was den Realismus zum Humanismus macht. So hat der ganze Streit um humanistische und realistische Bildung letzten Endes seine Wurzel in der Stellung zur Natur, in der mehr äußeren oder inneren, wirklich den Menschen bildenden „Anschauung" des Waltens der Natur.

Gerade hier wird uns klar, wie das Schlagwort, aus dem ursprünglichen Ideenzusammenhang losgelöst, auch in den Reformbestrebungen der Neuzeit zu einer ganz falschen Auffassung derselben führen kann[1]). Mit der richtigen oder verkehrten Auffassung von Begriffen wie staatsbürgerliche Erziehung, Arbeitsschule, Selbstverwaltung usf. steht und fällt nicht bloß die Bewertung dieser Forderungen. Diese sind selbst nur Teilerscheinungen eines ganzen Erziehungssystems; wer, durch Schlagworte irregeführt, diesen eine unrichtige Deutung unterstellt, bringt die Grundidee, deren Emanationen sie sind, selbst ins Wanken.

Von Thales bis Platon

Ein Beitrag zur philosophischen Propädeutik am Gymnasium

Von Professor Dr. Friedrich Falbrecht in Wien

Vorbemerkungen

Unser gegenwärtiges Geschlecht zeigte vor Ausbruch des großen Krieges wieder lebhafte Teilnahme an philosophischen Fragen. Die Naturwissenschaften, durch ihre Gegenständlichkeit, leichte Lehrbarkeit und Anschaulichkeit ohnehin schon

[1]) Siehe Bauchs Hinweis auf das Schlagwort von „individueller Erziehung" im ersten Heft d. Z., S. 11.

weitest reichenden Erfolges im Leben sicher, hatten in mächtigem Aufschwunge die Menschheit der letzten Jahrzehnte so in ihren Bann gezogen, daß die Philosophie ganz an die Wand gedrückt war. Man glaubte, auch ohne diese die höheren Fragen erledigen zu können. Das ist nun, seitdem aus der Mitte der Naturforscher selbst sich philosophische Köpfe — ich nenne hier nur die Namen Reinke und Wiesner — einer ernst zu nehmenden Philosophie angenommen haben, viel besser geworden und, ich glaube, das philosophische Bedürfnis wird aus dem großen Kriege noch verstärkt hervorgehen[1]). Kein Wunder, daß auch in der 51. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Posen[2]) die Frage nach dem philosophischen Unterricht in philosophischer und pädagogischer Hinsicht nachdrücklich behandelt wurde. Schon die unleugbare fortschreitende Vergeistigung alles Stofflichen im menschlichen Getriebe[3]) gibt auch dem auf bloß entwicklungsgeschichtlichem Standpunkte Stehenden Anlaß und Berechtigung zum Philosophieren und zur Belehrung darüber und der Satz besteht zurecht, daß die Hauptsache in der Entwicklung des Menschengeschlechtes der menschliche Geist ist[4]).

Aber wenn selbst alle Pädagogen und Schulmänner in der Propädeutik-Frage grundsätzlich einmütig wären, stünden wir doch noch vor einer Mauer von Schwierigkeiten. So verlangte die erwähnte Versammlung mit Lehmann nicht Unterricht in der Philosophie, sondern Philosophie im Unterricht. Damit wäre es abermals um die philosophische Propädeutik als besonderen Gegenstand geschehen. Gewiß ist mit der angeführten Forderung auf einen notwendigen Zug im Betriebe des höheren Gymnasialunterrichts überhaupt hingewiesen[5]), aber es ist zu fürchten, daß ein nicht in ein bestimmtes Fach gefaßter Unterricht die erwünschte Sammlung und Vertiefung vermissen läßt und daß ohne Zusammenfassung und (wenigstens teilweisen) Abschluß die schönsten und reichsten Anregungen wieder zerflattern. Aus diesen und anderen hier nicht näher zu erörternden Gründen sind wir für einen besonderen in die Philosophie einführenden Unterricht.

Aber, dies durchgesetzt, türmt sich eine neue Schwierigkeit mit der Frage auf: Was soll überhaupt geboten werden? Immer mehr neue, weitergehende Wünsche und Forderungen tauchen in so großer Zahl auf, daß sie auch ein mit Stunden reichlich begnadeter einführender Unterricht nicht zu bewältigen vermöchte. Die Fragen Wieviel? Wieweit? und Wie? sind harte Nüsse. Man werfe nur, um dies zu ermessen, einen Blick auf die drei Überblick und eigene Entscheidung bietenden Aufsätze von Schmidkunz[6]). Dieser stellt als einen Grundsatz für die

---

[1]) So auch G. Lambeck bei J. Norrenberg, Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, Leipzig, Teubner 1916, S. 65 f.

[2]) Vgl den Bericht hierüber von P. Lorentz im Pädagog. Archiv 54 (1912), S. 1—9.

[3]) Vgl. P. Barth, Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, Leipz. 1912, S. 13 f.

[4]) Jerusalem in der erwähnten Versammlung.

[5]) Betont im österreichischen Organisationsentwurf für die Gymnasien (O. E.) 1849.

[6]) Philos. Propäd. in neuester Litteratur L. L., 126.—128 H. (1916), als besondere Schrift Halle 1917.

Auswahl z. B. den auf: Das am besten Lern- und Lehrbare. Das ist gewiß ein einsichtsvoller Gesichtspunkt, dessen Schwierigkeit bei der Durchführung im einzelnen aber gerade seine Aufstellungen in größter Deutlichkeit zeigen.

Nur einige wenige Bemerkungen seien mir über den einleitenden Philosophieunterricht überhaupt gestattet. In Österreich wird Logik und Psychologie (in dieser Folge!) als philosophische Propädeutik betrieben. Und in der Tat bilden sie den breiten Untergrund zu allem gediegenen Philosophieren. Wer nur in die Vorhalle der Philosophie eintritt, muß die Formen des Denkens und die Gesetze des seelischen Geschehens kennen. So haben über diesen bedingten (relativen) Wert hinaus diese beiden Gegenstände in sich Eigenwert für den, der über das Gymnasium hinaus nicht weiter in der Lage ist, sich mit Philosophie zu beschäftigen. Es ist richtig darauf hingewiesen worden, wie sehr sich der Mangel der erwähnten grundlegenden philosophischen Gegenstände bei Realschülern nach der Reifeprüfung fühlbar macht. Aber schon in diesem engeren Rahmen kann der Unterricht an gewissen Grund- und Hauptfragen (Problemen) nicht vorübergehen, worauf merkwürdigerweise besonders gerade von denen hingewiesen wird, welche über Logik und Psychologie in der Mittelschule (d. i. in den höheren Schulen Deutschlands) nicht hinausgehen wollen. An Fragen wie Substanz (Ding) und Inhärenz (Eigenschaft), Ursache und Wirkung, Raum und Zeit, Entwicklung, Materialismus und Idealismus, Monismus und Dualismus wird man einfach nicht vorüberkommen. Schon Vogt hat das wahre Wort gesprochen, daß „das philosophische Interesse ursprünglich an den Fragen und Problemen hafte". Herbart wollte zur Ergänzung eine Geschichte der Philosophie, andere, besonders in neuester Zeit, verlangen eine Weltanschauungslehre.

Ich will hier in Übereinstimmung mit den grundlegenden, wenn auch schon weit zurückliegenden Arbeiten von Vogt[1]) und Höfler[2]) an eine Reihe von Grundfragen herantreten, wie sie der griechische Unterricht in den beiden obersten Klassen (7. und 8.) aufwirft. Die Frage Was überhaupt? überschreitet den Rahmen dieser Ausführungen. Das Wie? bedürfte einer lehrhaften (didaktischen) Durchführung im einzelnen und kommt hier nur auf der 4. Stufe (der Zusammenfassung) zum Vorschein. Auf die Frage Wieviel? stelle ich innerhalb des von mir gewählten Gebietes, um die Sache möglichst weit aufzurollen, den Satz auf, es seien alle Grundfragen heranzuziehen, zu deren Namhaftmachung der griechische Unterricht von Thales bis Platon Anlaß gibt[3]). Endlich das Wieweit? Darauf möchte ich wieder einmal antworten: So weit wie möglich, nicht weiter als nötig. Meist wird eine Grundfrage eben nur angeschnitten werden können, die der junge Mann solange im Kopfe herumtragen mag, bis er vielleicht selbst oder vom Lehrer der Philosophie oder vom Universitätsprofessor oder — vom

[1]) Zur philosophischen Propädeutik, Z. f. d. österr. Gymn. 1869, S. 26—46.

[2]) Jahresber. der Theresianischen Akademie in Wien 1884, S 73 und sonst.

[3]) Aristoteles kommt noch immer als Schulschriftsteller nicht recht in Betracht und meine Lehrerfahrung über ihn ist gering.

Leben die Antwort darauf erhält. Man wird, wie schon der österreichische O. E. rät, den Zweifeln der Jugend nicht ausweichen, aber man kann sie — selbstverständlich — nicht alle lösen.

Die folgende, philosophisch gewiß nichts Neues bietende Arbeit will nichts anderes als einmal in handgreiflich niedergelegter Form zeigen, wieviel etwa an Inhalt und Umfang der Lehrer des Griechischen für den philosophischen Einführungsunterricht hinsichtlich der Grundfragen beitragen kann. Vorausgesetzt ist eine Verständigung — in unserem besonderen Falle des Lehrers der griechischen Sprache — mit dem Lehrer der Propädeutik, ein Zusammenarbeiten, das ich im ganzen Umfang des Unterrichts nicht bloß für erwünscht, sondern auch, um den gesamten Unterricht im philosophischen Geiste zu halten und abzurunden, für notwendig erachte. Sache des Philosophielehrers wird es sein, das von mannigfachen Quellen Zufließende zusammenzufassen und, soweit möglich, abschließend in das Ganze einzustellen[1]). Ihm wird der geschichtliche Faden, an dem hier aus guten Gründen die Gedanken aufgereiht sind, bei Behandlung der Grundfragen vielleicht nebensächlich werden. In seiner Hand liegt auch die letzte erziehliche Krönung des ganzen einleitenden philosophischen Unterrichts.

Es seien mir nur noch ein paar auch wieder entsagungsvoll kurze Vorbemerkungen gestattet.

Benutzt wurden die einschlägigen großen Werke von Arnim, Christ, Dilthey, Kuno Fischer, Gomperz, Natorp, Schwegler, Zeller und Windelband, dessen knappen Fassungen man öfter begegnen wird, ohne daß ich die Anlehnungen ins einzelnste mehr genau anzugeben wüßte. Überhaupt habe ich es geradezu für meine Pflicht gehalten, wo ich den besten Ausdruck fand, ihn zu benützen. Ferner wurde eine Anzahl von Einleitungen in die Philosophie herangezogen, so die von Herbart, Paulsen, Riehl, Runge, Simmel; dann verschiedene Hilfsschriften zum Platonunterricht; endlich viele Einzelabhandlungen, von denen mir in Erinnerung sind: E. Hoffmann, N. J. 34 (1914), S. 585ff.; J. Kretschmar, 49. Jbch. d. Ver. f. wissensch. Päd. (1917), S. 153ff.; Schubert, ebenda, S. 234ff.; H. Weber im „Sokrates", 5. Jg. (1917), S. 20ff.

Die Vorsokratiker sind nach Diehls angeführt. Wo Stellen besonders vermerkt sind, sollen die Schüler zur Benutzung des Buches angeregt werden. Die angeführten Lehrbehelfe sind durchweg an unserem Gymnasium eingeführt, also dem Schüler vertraut. Schwierige Abschnitte, z. B. Chamberlains „Platon" in seinem Kantwerke oder Stellen aus Flügels „Problemen" sind für begabte Jünglinge berechnet. Wenn einmal wieder ruhige Zeiten da sein werden, können in besonderen Stunden außerhalb des Unterrichts Berichte über Einzellesungen gemeinsam durchgegangen werden. Wichtig eine sorgsame Nachfüllung der Schülerbücherei!

[1]) Die Ausarbeitung eines Planes für jede Anstalt im Sinne Lambecks (bei Norrenberg a. a. O., S. 69) würde sich damit noch immer nicht erübrigen.

Das Ganze ist aus lebendigem und lebhaftem Unterricht erwachsen und darin erprobt, nur einige Ergänzungen sind hinzugekommen. Das Verfahren war natürlich teils herausholend (analytisch und induktiv), teils darbietend (synthetisch) und der Kundige wird auch in diesem abschließend-zusammenfassenden (systematischen) Abriß, der eine Reihe von Diktaten in der 8. Klasse (Oberprima) darstellt, die einzelnen Stufen noch erkennen. Da notwendigerweise der geschichtliche Weg eingeschlagen ist, konnte der Unterrichtsgang mit dem wissenschaftlichen zu seinem Vorteil meist gleichen Schritt halten.

Auch ich will und kann den Jugendlichen keine restlos endgültige Weltanschauung geben — wann kommt der reife Mann dazu? —, aber, wenn eine geistreiche Frau von einem Gebildeten verlangt hat, er müsse die sieben römischen Könige wissen, so darf ich wohl mit größerem Rechte darauf bestehen, daß der Gymnasiast in der griechischen Philosophie die Wurzeln (ῥιζώματα) seiner persönlichen Weiterbildung gefaßt habe. Die in eckigen Klammern stehenden wissenschaftlichen Kunstausdrücke sollen die Glockenschläge für den Lehrer der philosophischen Propädeutik sein. Daß sich Herbartsche Gedanken als roter Faden durch die Darstellung ziehen, wird man mir hoffentlich nicht verübeln. Nicht als ob ich Herbart zum Häuptling der Schulphilosophie stempeln wollte — wogegen er sich bekanntlich selbst gewehrt hat; aber ich denke, von einem bestimmten Philosophen aus werden die Jünglinge ihr Ziel, wenn auch mit mancher Wegbiegung und vielleicht sogar schließlicher Abwendung, leichter finden, während der überhaupt Pfadlose auf dem Holzwege endet.

Eine gewisse Ungleichheit des Umfanges der einzelnen Abschnitte wird auffallen. So hat Sokrates aus erziehlichen Gründen wegen seines besonderen charakterbildenden Einflusses auf die Jugend und seiner Bedeutung als Begründer der wissenschaftlichen Sittlichkeitslehre breiteren Raum gefunden. Auch wird hierin eine Nachwirkung des Busseschen Buches zu verspüren sein. Platon dagegen konnte und mußte knapper gefaßt werden, weil die großen Anfangsschwierigkeiten schon im Vorhergehenden teilweise erörtert waren und es mir auf eine besonders übersichtliche Darstellung seiner weitverzweigten Lehre in der Hauptsache ankam. Die Durchnahme der vorsokratischen Denker ist in der Schule auch mit dem Vorteil verbunden, daß hier ebenfalls durchweg ursprüngliche Schriftstellen gebracht werden können, die gewöhnlich kleinsten Umfanges sind und eine Menge von „Wurzeln" enthalten, aus denen — bei vielen vielleicht erst spät — Blätter und Früchte treiben werden.

Ich bin mir bewußt, daß manche Ausdrücke viel strenger hätten gefaßt werden sollen, aber man muß eben in der Schule bei diesem schwierigen Stoffe oft, ohne die Grundfragen ins einzelnste zu vertiefen, wenn dem Lehrer des Griechischen Zeit oder pädagogische Veranlassung mangelt, mehr andeutungsweise auszukommen trachten. Über viele Schwierigkeiten (ich erinnere nur an den schiefen Ausdruck Hylozoismus, oder die seelenkundliche Unstimmigkeit zwischen „Phädros" und „Phädon") geht der Schulunterricht selbstverständlich hinweg.

Die Grundlage der Platonauswahl bildete im großen und ganzen Huemers Auswahl (Wien, Fromme) mit einigen Zusätzen. Vgl. Bohnenblust, N. J. XXXIV (1914, II, S. 56ff.). (Fortsetzung folgt.)

Tuiskon Zillers Bedeutung für die Methodik des Volksschulunterrichts

Von Schuldirektor Steinbrück in Rabenstein Sa.

„Die Methode ist selbstverständlich ein Ideal,
Wir besitzen sie nicht, aber wir suchen nach ihr."
(Rein, Pädagogik II.)

Wollen wir Ziller gerecht werden, so müssen wir zunächst feststellen, wie weit die Methodik vor Ziller entwickelt war.

Als Vater der Didaktik wird Wolfgang Ratke bezeichnet. Er hat diesen Ehrennamen — von allem anderen abgesehen — schon dadurch verdient, daß er das alte überlieferte Schema des Unterrichtsverlaufes „praecepta, exempla, imitatio" abändert, indem er zuerst die exempla bietet und suchen läßt und dann erst zu den praeceptis gelangt. Von pädagogischer Psychologie finden wir weder bei ihm, noch bei seinem jüngeren Zeitgenossen Amos Comenius etwas. Das „naturam sequi" bezeichnet nur die äußere Natur: Der Lehrer und Erzieher soll dem organischen Leben die Grundsätze für den Unterricht ablauschen. Comenius bei dieser Redewendung den Gedanken an die innere Natur des geistigen Werdens unterlegen zu wollen, hieße ihm Zwang antun.

Psychologisch orientiert ist erst Pestalozzis Methode; er erst spricht von den geistigen Kräften, den inneren Kräften der Menschennatur. Pestalozzi erst hat klar die formale Aufgabe des Unterrichts erkannt. Er gelangt vom toten mechanischen Gedächtniswerk zur sinnlich-verstandesmäßigen Selbständigkeit und von der Baconischen Wertschätzung des Wissens zur Betonung der formalen Bildung. Er gelangt ferner als erster vom Anschauungsbegriffe des Comenius aus zur reinen Anschauung und ihren Elementen als dem absoluten Fundament alles Unterrichts, von da aber durch Induktion und Abstraktion zum Allgemeinen, „von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen". Pestalozzi will die Mittel der Erziehung und des Unterrichts in psychologisch geordnete Reihenfolgen bringen. Er sucht die vollkommene einheitliche Methode, ihre Urform.

Auf Pestalozzis Schultern steht mit vollem Bewußtsein Herbart. Er stellt den Lernprozeß und seine Begriffe fast erschöpfend dar. Was Pestalozzi suchte, das fand er: die Urform der Methode des erziehenden Unterrichtes oder doch den Weg zu ihr. Aber das ist nicht das einzige und höchste pädagogische Verdienst Herbarts: Er erhebt die Erziehungskunst, die bis dahin nur wenig mehr als empirische Praxis, ausübende Unterrichtstätigkeit war, zur Wissenschaft, indem er sie philosophisch begründet, sie von einem einheitlichen Gesichts- und Angelpunkte

aus erfaßt und aufbaut. Über das Erziehungsziel äußert sich Herbart im Grundriß § 62 (Ausgabe Willmann-Fritzsch): „Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht muß insbesondere gesteckt werden, läßt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse angeben." Aus dem Begriffe der Vielseitigkeit des Interesses nun leitet Herbart seine „Stufen des Unterrichts" ab. Er unterscheidet zwei Arten von Stufen: Vielseitigkeits- und Interessestufen — von „formalen" Stufen spricht Herbart nirgends. Die Vielseitigkeitsstufen sind Klarheit, Assoziation, System und Methode, die Interessestufen Merken, Erwarten, Fordern und Handeln. Die Herbartischen Unterrichtsstufen sind im ganzen ein „kompliziertes Geflecht" (Haase, Der ursprüngliche Sinn . . .), ein „Netz von abstrakten Begriffen . . ., in welchem die Grundlinien einer psychologischen Methode enthalten sind" (Vogt). Herbart selbst hat auf unterrichtliche Anwendung seiner Stufen merkwürdiger Weise keinen Wert gelegt. Das geht mit voller Klarheit aus dem dritten Bande der Herbart-Ausgabe von Willmann und Fritzsch hervor.

Herbart ist der Begründer der Lehre vom erziehenden Unterrichte, Ziller ihr „verdienstvoller Ausgestalter", wie ihn die Gedenktafel an seinem Geburtshause in Wasungen treffend bezeichnet. Wer Herbarts Methodik „in die Sphäre der Anwendbarkeit herabziehen" (Th. Vogt) will, muß — von der Berücksichtigung der sechs Arten des Interesses ganz abgesehen — dreierlei beachten: 1. Die „Artikulation" des Unterrichts verlangt, daß der ganze Lehrplan nach den Vielseitigkeitsstufen aufgebaut wird. 2. Die „Sauberkeit" des Unterrichts schreibt diese Stufen vor für die Bearbeitung jeder Stoffgruppe und jedes ihrer Teile, ähnlich wie es jetzt Seyfert für seine Stufen verlangt. 3. Bei der Artikulation, wie bei der Sauberkeit müssen zugleich auch die Interessestufen beachtet werden. Herbarts Vielseitigkeitsstufen aber haben im einzelnen folgende Aufgaben:

1. Zunächst wird jede neue Vorstellung einzeln zur Klarheit gebracht.
2. Die Einzelvorstellungen werden mit anderen, besonders verwandten Vorstellungen verknüpft (Assoziation).
3. Sie werden geordnet und den früher schon gebildeten oder jetzt entstandenen Vorstellungsgruppen eingegliedert (System).
4. Der Lernende muß in diesen Gruppen durch Üben und Anwenden heimisch werden (Methode).

Zum Verständnis des Folgenden ist es noch nötig, auf die drei Unterrichtsarten Herbarts kurz einzugehen: Nach Umriß § 106 ist der Unterricht analytisch, bei dem „der Schüler zuerst seine Gedanken äußert und diese Gedanken . . . unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt, vervollständigt werden". Der analytische Unterricht behandelt also bekannte Stoffe aus Erfahrung und Umgang, klärt, verknüpft, ordnet sie und wendet sie an. Der synthetische Unterricht dagegen baut „aus eigenen Steinen" und führt „Neues und Fremdes" herbei (Umriß § 125). Diese beiden Unterrichtsarten Herbarts haben, wie auch sein „bloß darstellender"

Unterricht (dessen wichtigstes Gesetz ist, so zu beschreiben, daß der Zögling in unmittelbarer Gegenwart zu sehen glaubt) auf die Auffassung seiner Stufen keinen Einfluß. Wohl aber war es notwendig, Analyse und Synthese zu erwähnen wegen ihrer Verwendung bei den Zillerschen Formalstufen.

A. Grundlegendes und Allgemeines zur Formalstufentheorie

Pädagogische Kleinmünze hat erst Ziller aus dem Edelmetall der Herbartschen „Stufen des Unterrichts" geprägt. Erst er hat

das Was? des Stoffes, der nach den Stufen zu bearbeiten ist,
das Wie? und Warum? der Ausführung und
das Wann? und Wo? der Aufeinanderfolge genau bestimmt.

Zillers Formalstufentheorie ist eine selbständige Neuschöpfung, ausgeführt unter Benutzung Herbartscher Bausteine.

Die folgenden Darstellungen halten sich zunächst an Zillers eigene Worte. Doch, um die Bedeutung Zillers ganz zu ermessen, ist es nötig, auch die Urteile Späterer, bis in die neuere Zeit, heranzuziehen.

1. Die methodische Einheit

Das Was? des Unterrichtsstoffes behandelt Ziller in seiner Kulturstufentheorie in engster Verbindung mit den Formalstufen (vgl Lange, Apperzeption S. 1.3—157, Messer, Die Apperzeption, 1915, S. 71). Er wendet das biogenetische Grundgesetz Häckels vorausahnend auf die Pädagogik an: Die Entwicklungsgeschichte des Einzelnen ist die kurze Wiederholung seiner Stammesgeschichte, d. h. die wichtigsten Auffassungs- und Organisationsstufen, die seine Vorfahren durchlaufen haben, treten, wenn auch abgeändert, in der Entwicklung des Einzelnen wieder auf. Die wichtigsten Punkte dieser menschlichen Kulturentwicklung werden nach Zillers Meinung durch folgende Themen gekennzeichnet: 1. Das epische Märchen, 2. Robinson, 3. die Geschichte der Patriarchen, 4. die Richterzeit, 5. die Königszeit in Israel, 6. das Leben Jesu, 7. die Apostelgeschichte, 8 die Reformationsgeschichte. Diese aufsteigenden acht „Gesinnungsstoffe" weist er den einzelnen acht Schuljahren zu, indem er jedes Schuljahr der entsprechenden Kulturstufe gleichstellt. An diese Gesinnungsstoffe schließt er die Lehrstoffe aller Unterrichtsfächer an, so daß sie als Kristallationspunkte erscheinen.

Heute hat man diese Theorie Zillers allgemein fallen lassen. Die jetzigen Volksschullehrpläne zeigen nur wenig Anklänge an die Zillerschen Kulturstufen. Wohl aber hat man, ebenso allgemein, festgehalten an dem Gedanken der Konzentration, der ihnen zugrunde liegt: 1. Verwandte Fächer werden um einen gemeinsamen Mittelpunkt gruppiert, z. B sämtliche Deutschfächer um den Inhalt des Lesestückes; 2. Stoffe verschiedener Fächer, die in räumlicher, zeitlicher oder anderer Beziehung zueinander stehen, treten je nach dem besonderen Falle neben- oder nacheinander auf, z. B. kann außerdeutsche Geschichte erst dann mit dem wünschenswerten Erfolge behandelt werden, nachdem in der Erdkunde

der Schauplatz, das entsprechende Land besprochen worden ist (vgl. Rein II, S. 299—487, bes. 441 ff.).

Während die Kulturstufen als leitende Gesichtspunkte für Aufstellung des Lehrplanes nur noch geschichtliche Bedeutung haben, werden die Grundsätze, die Ziller bei Gliederung des Lehrplanes in Unterteile oder Abschnitte anwandte, uneingeschränkt und allgemein anerkannt. Diese Grundsätze sind zusammengefaßt in dem Begriffe der „methodischen Einheit". Die methodische Einheit ist das „Rückgrat der Formalstufen" (G. Weiß: D. Bl. f. e. U, 40. Jahrg., S. 167 ff.). Dieser Begriff fehlte, wie schon oben erwähnt, bei Herbart vollständig. Heute gehört er zum eisernen Bestande der Methode. Ziller sagt (Allg. Päd., Ausg. Just, 1884, S. 262 f.): „Eine je höhere Klasse der Unterricht bereits erreicht hat, ein desto größerer Kreis kann natürlich auf einmal (durch eine methodische Einheit) umspannt und bearbeitet werden, weil die geistige Kraft gewachsen ist. Es darf nur das begriffliche oder das ihm zugrunde liegende Material niemals massenweise auftreten. Immer muß es abschnittweise durchlaufen werden. Und jedes spezielle Unterrichtsziel muß sich auf einen einzelnen solchen genau abgegrenzten Abschnitt oder auf mehrere zusammengehörige Abschnitte beziehen, die Abgrenzung selbst aber muß sich wieder nach der Enge oder Weite des Bewußtseins bei dem Schüler richten und nach der von ihm bis dahin erworbenen Apperzeptionsfähigkeit. Denn alles Lernen und Weiterlernen ist ein Apperzipieren, d. i. eine Assimilierung des Aufzunehmenden an das bereits bei ihm Vorhandene." Die methodische Einheit umfaßt das Neue, in dem alle vier Stufen zusammenhängen (Allg. Päd., S. 294). „Eine methodische Einheit ist ein nach den formalen Stufen durchgearbeitetes oder durchzuarbeitendes Stoffganze. Die Stufen (mit Einschluß des zugehörigen Stoffes) sind . . . im Namen methodische Einheit zusammengefaßt. Ohne Stufen gibt es keine methodische Einheit" (Göpfert, Rechtfertigung, S. 8). Die methodische Einheit ist ein Stoffganzes, „in dem sich die ganze Reihe seiner (Zillers) formalen Stufen durchführen, also ein Apperzeptionsvorgang mit einem Abstraktionsprozesse verbinden läßt" (Richter 36).

Rein sagt (Syst. Päd. II S. 505): „Die methodischen Einheiten können erklärt werden als die organischen Glieder der Lehrstoffreihen der einzelnen Unterrichtsfächer, die schon je einen Teil des an die Schüler zu übermittelnden Begriffsmaterials enthalten und bei deren unterrichtlicher Behandlung zur Gewinnung dieses Begrifflichen ein vollständiger Lernprozeß mit der ganzen Mannigfaltigkeit seiner Gedankenarbeit (Apperzeptions- und Abstraktionsprozeß) zum Ablauf gelangt. Wie umfänglich die methodischen Einheiten zu nehmen sind, ob für eine, zwei, drei und mehr Stunden, läßt sich im allgemeinen nicht bestimmen. Es hängt teils von der Art des Unterrichtsstoffes, teils von dem Entwickelungsgrade der Schüler ab."

Seyfert (Unterrichtslektion, S. 17) versteht unter methodischer Einheit „einen Zusammenhang der Lernvorgänge, die einen einzelnen Stoff oder ein kleines in sich abgeschlossenes Stoffgebiet umfassen". „Die methodische Einheit kann nicht in einem Zuge erledigt werden; sie wird deshalb in Lektionen zerlegt" (S. 25).

Ebenso grenzt von Sallwürk seine „Lehrstücke“ lediglich nach logischen, d. h. fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten ab, ohne Rücksicht auf das Lehrverfahren.

Walsemann (Lehrkunst, S. 148 f.) erklärt „Lehrstück“ oder „methodische Einheit“ mit folgenden Worten: „Der in einem Fache zu behandelnde Gesamtstoff besteht aus einer Vielheit von Einzelstoffen oder von Stoffkapiteln. Diese bedürfen einer genauen Abgrenzung. Wieviel man dabei von einem kleineren Stoffganzen zusammenfassen muß, das hängt natürlich nicht von Willkür oder Geschmack ab, sondern teils von der logischen Gliederung des Gesamtstoffes, teils auch von der Fassungskraft der Schüler. In erster Beziehung muß als Regel gelten, daß derjenige Teil des Gesamtstoffes, welcher ein Allgemeingültiges in sich schließt, zu einem Stoffganzen zusammenzufassen und nach den Formalstufen zu bearbeiten ist.“

Ähnlich schreibt Roloff (Lexikon, S. 1335 ff.).

Just erklärt neuerdings (46. Jb., S. 291 ff. u. Verh.) die Unterrichtseinheit als „ein kleineres, abgegrenztes Stoffganze, das einen gemeinsamen Herz- oder Beziehungspunkt hat, von dem aus die einzelnen Glieder belebt werden und auf den sie sich zurückbeziehen“.

von Sallwürk, Seyfert und Just fordern also nicht unbedingt, daß die methodische Einheit ein „Begriffsmaterial“ oder „Allgemeingültiges“ enthalte. Auch die Praxis Bargmanns (Aufsatzunt.), z. B. in Geschichte, und die Staudes (Präpar.) begnügt sich mit der weiteren Begriffsbestimmung der methodischen Einheit als eines in sich abgeschlossenen Stoffganzen. Bei dieser weiteren Fassung fallen auch die Einschränkungen und Modifikationen für die Anwendung der Formalstufen weg, die Ziller (Allg. Päd., Ausg. Just, 1884, S. 295 f.) aufzählt: Dann hat z. B. auch der Turnunterricht methodische Einheiten. Oft ist für eine Gruppe von solchen methodischen Einheiten nur ein einziger Abstraktionsprozeß nötig.

Wenn man nun auch von Fall zu Fall auf die Abstraktion verzichtet, deshalb braucht man noch nicht Meßmer beizupflichten, der (Grundl., S. 40) behauptet, nicht Begriffe, sondern „richtige Urteile“ seien das Ziel jeder Wissenschaft. — Gleichwohl sind Begriffe nicht das einzig mögliche Ergebnis des Abstraktionsprozesses. Begriffsbildung ist nur ein besonderer Fall von Abstraktion.

Im Anschlusse an die methodische Einheit sei auch Willmanns (Did., § 70) Vorwurf erwähnt, daß die Formalstufen „für den Lernprozeß einen zusammenhanglosen Stoff voraussetzen.“ Das ist ein Einwand, der bisweilen gegen Lehrpläne vorgebracht wird. Im Zillerschen Lernprozeß fordert zwar die Stufe der Klarheit (I. und II.) Loslösen des Einzelnen aus dem Zusammenhange, aber die folgenden Stufen reihen ja das Einzelne wieder in das Ganze der methodischen Einheit ein. Mehrere benachbarte Einheiten bilden eine größere Stoffgruppe innerhalb des Lehrplanes. Und fehlt es hier an Zusammenhang, dann ist der Vorwurf dem Lehrplane, keinesfalls aber der Methode zu machen.

2. Apperzeption und Abstraktion

Im Wie? und Warum? lehnt sich Ziller an sein Vorbild Herbart an. Von Psychologie und Logik aus gibt er Richtlinien für das Lehrverfahren, für die Unterrichtstechnik. Das lag Herbart fern. Ziller übernimmt von Herbart auch die Bezeichnung der Stufen, aber nicht die Bedeutung der Bezeichnungen. Daß Ziller bald vier, bald fünf Stufen zählt, bald Analyse und Synthese trennt, bald als Herbartsche Klarheitsstufe vereinigt, ist nebensächlich. Kennzeichnend für beide aber ist vor allem die Auffassung der Systemstufe. Das ist bisher von den Forschern nicht genügend betont worden. (Vgl. z. B. Häntsch S. 39 f., 40 f.) Herbarts „System" bringt lediglich Ordnung in die Vorstellungen, bei Ziller ist es die Stufe der Begriffsbildung. Herbarts Unterrichtsziel ist „geordnetes, reihenförmiges Wissen schlechthin"; Zillers Unterricht aber soll Begriffe gewinnen, Regeln, Grundsätze, Gesetze, die „von einem reichen empirischen Material abgeleitet" sind und mit diesem innerlich zusammenhängen (Just, 24. Jb., S. 280 ff.), „begriffliches Material" von repräsentativem Werte, das in bezug auf eine Gruppe allgemein gilt (Fack, Erl., 37. Jb. von 1905, S. 35). Deshalb begnügt er sich nicht mit der Auffassung und Aneignung konkreter Vorstellungsmassen, sondern er erhebt sich auch über die Einzelvorstellungen, leitet das in ihnen enthaltene Allgemeingültige ab und führt so zu den vollkommensten Gebilden unseres Geistes, zur „Ausbildung der bleibenden begrifflichen Gedankenwelt" (Just, 46. Jb., S. 306 f.).

So zerfällt der gesamte Lernprozeß nach Ziller in zwei grundverschiedene Vorgänge: Zunächst muß das mannigfache konkrete Anschauungsmaterial gewonnen, erarbeitet werden. Das geschieht durch den Apperzeptionsprozeß, der Analyse und Synthese umfaßt. Dann aber wird durch Hinzuziehung verwandten Materials auf der Stufe der Assoziation das Augenmerk auf das Übereinstimmende gelenkt. Dieses Übereinstimmende, Allgemeingültige wird auf der Systemstufe von den Einzelvorstellungen losgelöst und festgehalten. Das geschieht durch einen Abstraktionsprozeß. Apperzeption und Abstraktion gehören zusammen. Denn „Begriffe ohne Anschauungen sind leer, Anschauungen ohne Begriffe blind". (Kant sagt wörtlich: Gedanken ohne Inhalt sind leer, . . .) Beiden Prozessen schließt sich als letzte Zillersche Stufe die Methode oder Funktion an. Ist der Apperzeptionsprozeß ein rein psychologischer Vorgang, so überwiegt beim Abstraktionsprozesse das Logische. Die letzte, fünfte Stufe aber entspringt lediglich praktischen Erwägungen, da „Begriffe ohne mannigfache Anwendung tot und unfruchtbar sind" (Rein, Enz., S. 282 ff.).

Trotz des eben Dargelegten hat aber sowohl Roloff (S. 1335), als auch Messer (S. 76) recht, wenn sie behaupten, der geistige Vorgang auch auf der Stufe der Assoziation und des Systems sei, gleich dem auf den beiden ersten Stufen, Apperzipieren, wenn auch (nach Roloff) der logische Vorgang der Abstraktion stark in den Vordergrund trete. Und Messer weist darauf hin — was ja ohne weiteres einleuchtet —, daß auch die letzte Formalstufe für die Apperzeption

nicht „bedeutungslos" ist, und schließt (S. 71): „So zeigt es sich, daß bei allen Formalstufen die Apperzeption beteiligt ist" — Unser Geist ist eben keine restlos teilbare Größe, und die geistigen Vorgänge sind nicht logisch scharf zu klassifizieren. Es ist daher für den unterrichtlichen Erfolg völlig belanglos, ob der Lernprozeß nach „logisch-orientierter Methode" (vgl. von Sallwürk, Meßmer) dargestellt wird oder nach der „psychologischen" (im weiteren Sinne) Zillers, die das Logische einschließt. Die Hauptsache ist, daß der dargestellte Lernprozeß der Wirklichkeit entspricht, der „Natur" abgelauscht ist Und es kann weder Ziller Abbruch tun, noch die Formalstufen ins Wanken bringen, wenn sich durch spätere Untersuchungen herausstellt, daß ein von Ziller als einfach angenommener Vorgang tatsächlich zusammengesetzt ist, daß z B die Apperzeption aus Assimilation und einordnendem Denken besteht (Wundt; vgl. Meßmer, Kritik . . .). Beiläufig sei der Messerschen Auffassung der Formalstufen die des „Anti-Herbartianers" Rauh (er nennt sich selbst so) gegenübergestellt (P. Bl. 1915, 7.–9. Heft, S. 266 ff.): „Wir sehen . . ., daß es sich bei den Formalstufen nicht um ein System von fünf gleichgeordneten Gliedern handelt . . . Vielmehr liegt ein scharf gefaßtes System zweier Gegensätze vor: Anschauung — Denken, Konkret — Abstrakt, das sozusagen in eine einheitliche und die Gegensätze ausgleichende Masse, die Assoziation, gebettet ist." Die Formalstufen, die Rauh (S 270) eine „unbedingt großzügig angelegte Theorie" nennt, erhalten von ihm folgende Bezeichnungen:

1. erste — aneignende — Assoziation,
2. Anschauung des Konkreten,
3. zweite — ordnende — Assoziation,
4. Denken des Abstrakten,
5. dritte — verarbeitende — Assoziation.

In diesem Zusammenhange sei auch auf von Sallwürks Auffassung der zweiten und vierten Formalstufe hingewiesen, die er als Einwand betrachtet wissen will (D Sch. 1897, S 86): „Wenn . . . unter Synthese die Zusammensetzung, der Aufbau eines Ganzen aus seinen Teilen verstanden wird, so liegt auf der Hand, daß auf der Zillerschen Systemstufe das gleiche wieder vorzunehmen ist . ." — Und doch ähnelt von Sallwürks Lernprozeß dem Zillers in der unterrichtlichen Praxis so sehr, daß die Unterrichtsentwürfe aus beiden Lagern einander gleichen wie ein Ei dem anderen. (Vergleiche auch Frankes Besprechung der Sallwürkschen Normalformen in den P. St, 27. Jahrg., S. 321.)

3. Die Aufeinanderfolge der einzelnen Stufen

Auf die Fragen Wann? und Wo? gibt Herbart mehrere und z. T. mehrdeutige Antworten. Zillers Stufen sind nur anzuwenden auf sein kleinstes unterrichtliches Stoffganzes, die methodische Einheit, nicht aber auf „Jahreskurse oder . . . weite Distanzen" (Ziller, Allg. Päd., S. 294), während Herbart eine solche Einschränkung der Verwendbarkeit seiner Stufen nicht kennt. Wohl aber behauptet Glöckner (24. Jb., S. 245) zuviel, wenn er bestreitet, „daß man sagen

könnte, er (Herbart) habe die Unterrichtsarbeit, wie sie Zillers Stufen beschreiben, ausdrücklich gewollt." Da Herbart (Allg. Päd. II, 4. Kap. II) verlangt, „in jedem kleinsten Gliede (des Lehrstoffes) . . . vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden", kann man m. E. Gleichmann recht geben, wenn er (S. VII), gestützt auf Herbart, „die Anwendbarkeit der Herbartschen Stufen auf noch viel kleinere Abschnitte, als Zillers kleinste Abschnitte (= methodische Einheit) sind", annimmt. Oder man stimmt Vogt zu (56. Jb., S. 255): Herbart gab „eine wo möglich erschöpfende Darstellung aller Begriffe, welche beim Lernprozeß in Betracht kommen", und Ziller brachte sie in ein System, „das verständlicher und leichter anwendbar ist".

Die einzelnen Formalstufen folgen einander unmittelbar, ohne größere oder kleinere Zeitabstände. Nur eine Merkwürdigkeit begegnet uns hier: An die Synthese reiht sich nicht sofort Assoziation und System an, sondern zwischen Apperzeptions- und Abstraktionsprozeß tritt eine Pause ein; die methodische Einheit wird zerrissen, ihr unterrichtlicher Verlauf unterbrochen: „Die drei Stufen der methodischen Einheit, die über die Klarheitsstufe hinausliegen, können rasch durchlaufen werden, wenn der bisherige Verlauf des Unterrichts von der rechten Art war. Indes dürfen sie sich doch nicht unmittelbar anschließen, weil sonst für den Zögling der Schein entsteht, als ob der Unterricht still stehe . . . Es entsteht sonst auch immer eine Verlangsamung des Unterrichts, weil das Interesse erlahmt. Dazu kommt noch ein anderer Grund: Die weitere Entwicklung führt vielfach bloß Repetitionen des frühern Stoffs herbei, die allerdings zu höhern Standpunkten erheben sollen. Sollen sie aber zugleich zu größerer Fertigkeit des Wissens und Könnens dienen, so stehen sie der ersten Aneignung zu nahe . . ., und doch bleibt dafür das Interesse matt. Daher muß zuvörderst nach Absolvierung der Klarheitsstufe in der ersten methodischen Einheit ein neues Ziel für die zweite aufgestellt werden, und die Bearbeitung desselben muß auch sogleich beginnen. Während sie bis an das Ende der Synthese fortgesetzt wird in dem einen Teile der Lehrstunde, kann in dem zweiten Teile derselben die Bearbeitung der ersten methodischen Einheit zu Ende geführt werden, und jedenfalls muß das geschehen sein, ehe die zweite Einheit über die Synthese hinaus fortgeführt wird . . . In jeder Lehrstunde können auf diese Weise zwei Gedankenentwickelungen zusammenkommen."

B. Darstellung der Stufentheorie mit zustimmenden und abweichenden Urteilen

Bei der nun folgenden zusammenhängenden Darstellung der Formalstufen werden in der Hauptsache Zillers eigene Worte nach Just (Allg. Päd. von 1884) und Vogt (Grundlegung von 1884) angeführt, begleitet und beleuchtet von Urteilen seiner Anhänger und seiner Gegner. Als Leitwort sei dem Ganzen Zillers Ausspruch vorangestellt: „In der Tat muß jede Lehrstunde eine Schule für die Bildung des Willens sein" (Allg. Päd., § 19).

An der Spitze der methodischen Einheit steht die

Zielangabe.

A. Schmidt nimmt (N. B. 1891, S. 242–254) Anstoß an der Bezeichnung Ziel und fordert, „unserer Muttersprache zu Liebe", „wieder das Wort Aufgabe anzuwenden, weil es die Sache besser bezeichnet als jener Ausdruck". An sich wäre das nur ein Streit um Worte, und man könnte sich mit dem Bezeichnungswechsel einverstanden erklären. Aber „Ziel" ist gar nicht die Aufgabe schlechthin, sondern die Aufgabe in ausgesprochen Zillerscher Formulierung. „Aufgabe" ist die entsprechende Stoffangabe im Lehrplane. Jedes Ziel ist eine Aufgabe, aber nicht jede Aufgabe ist ein Ziel. Wer nun die Zielangabe im Zillerschen Sinne für „kein wesentliches Erfordernis zur Erreichung des Unterrichtszweckes" hält (Schmidt a. a. O.), wird auch kein Ziel an die Spitze des Unterrichts stellen, sondern eine einfache Ankündigung nach Art der Lehrplanthemen. von Sallwürk verwirft die Zielangabe: „Dem Schüler kann das Ziel, zu dem ihn eine umständliche Operation führen will, gar nicht klar gemacht werden; man wird daher umsonst versuchen, sein Interesse für dasselbe zu erregen." Bei diesen Worten hat von Sallwürk wohl an Lehrplanziele gedacht. Denn auf ein Ziel, das Zillers Vorschriften entspricht, passen sie nicht im mindesten! Ebenso hält Stoy die Zielangabe für überflüssig, unter Umständen sogar für gefährlich (vgl. Rauh, D. Sch. 1915, S. 484).

Nach Robert Rißmann (D. Sch. 1911, S 77), dem bekannten Vorkämpfer der Arbeitsschule, dagegen wirkt das Ziel als Motor des Willens. Und wenn Fischer (2. Jb. der päd. Zentrale) eine „beunruhigende Problemstellung" fordert, dann meint er Zillersche Ziele. Rein (S. 505) führt für die Notwendigkeit der Zielangabe folgende Gründe an:

1. Die Zielangabe verdrängt die bis dahin im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungen und macht den auszubildenden neuen Vorstellungen Platz.

2. Sie versetzt den Schüler in den Gedankenkreis, in dem er sich nun bewegen soll, und befördert dadurch das freie Steigen von älteren Vorstellungen, die bei der Erarbeitung des Neuen die willkommensten Hilfen sind.

3. Sie erregt die Erwartung; das ist die günstigste Stimmung für den beginnenden Unterricht.

4. Sie ruft in dem Schüler strebende und wollende Kräfte wach und gibt ihm einen frischen Antrieb zur selbsttätigen Mitarbeit bei Lösung der Unterrichtsaufgabe. Sie ist als „psychisch motorische Kraft gedacht, damit freisteigend das verwandte Alte dem Neuen entgegenkomme" und damit „Interesse und Wille des Schülers . . . eine bestimmte, auf das Neue zielende Richtung erhalte" (Roloff a. a. O.).

Zillers Worte aber, auf denen all diese Urteile fußen, sind: „Das Ziel, wovon der Unterricht ausgeht, weist den Zögling auf Neues, Unbekanntes hin . . . Das Neue des durch das Ziel abgegrenzten Abschnittes läßt sich dem Zöglinge

nur mit Hilfe des Alten und Bekannten, das er bereits besitzt, aneignen. Er eignet es sich an, indem es in seinen älteren Gedankenvorrat aufgenommen, darin eingeordnet, daran angeschlossen wird. In dem Älteren liegen die Bedingungen, ohne welche das Erfassen des Neuen als des von jenem Abhängigen nicht möglich ist. Allerdings wird der ältere Gedankenkreis vielleicht auch wesentlich neu gebildet durch die Verbindung mit dem Neuen, weil es nur so mit jenem zusammenpaßt. Die Verbindung selbst aber ist nur deshalb möglich, weil das Alte in der Tat auch in das Neue herüberreicht und umgekehrt der neue Gedankenkomplex dem Inhalte nach schon mit dem Ältern zusammenhängt. Die erste Arbeit . . . kann daher nur darin bestehen: die beiden Gruppen, die des in Wahrheit Alten und Bekannten, das mit dem wahrhaft Neuen verschmolzen ist, und die Gruppe dieses wahrhaft Neuen selbst, müssen durch einen logischen Prozeß geschieden werden, den der Lehrer für sich allein vorzunehmen hat. Er muß vor allem Unterrichte wissen, was der Zögling in bezug auf den Gegenstand des Zieles schon kennt . . ., und daran muß sich dann unmittelbar die zweite Arbeit anschließen: die ausgesonderte Gruppe des Alten und Bekannten muß nunmehr im Gedankenkreise des Zöglings selbst aufgesucht und so bearbeitet werden, daß es mit dem Gleichartigen in dem Gegenstande des Zieles eine innige Verbindung eingeht . . ., und diese zweite Arbeit (Vergleichung des älteren Gedankenkreises des Zöglings mit dem Gegenstande des Ziels) hat der Lehrer . . . mit dem Zöglinge gemeinsam vorzunehmen, ja sie muß diesem . . . eine Schule für seinen Willen werden . . . Es darf . . . im allgemeinen nichts besprochen und zusammengestellt werden, ohne daß zugleich dem Schüler die Bezeichnung einleuchtet, um derentwillen er jetzt damit beschäftigt wird. Höchstens darf von dem Lehrer einzelnes der Art eingemischt werden, das sich aus dem Ziele nicht ableiten läßt und doch . . . für das Verständnis und die Würdigung des Neuen notwendig ist . . Die Hauptmasse der Gedanken muß aber immer von dem Zöglinge selbst herbeigeholt werden, nachdem er gefragt worden ist, ob ihm nicht manches auf das Ziel Bezügliche schon bekannt ist. Es fällt ihm dann sogleich auf: was ihm in der Form des Ziels als neu hingestellt wird, ist für ihn doch nicht völlig neu, sondern mit bekannten Elementen verschmolzen, und das ist der Anfang der sogenannten

Analyse."

„Eine Hauptregel ist, die Schüler unmittelbar, bevor sie selbst arbeiten sollen, in den Gedankenkreis zu versetzen, welchem die Arbeit angehört, besonders beim Anfange einer Lehrstunde" (Herbart: Ausg. Willmann-Fritzsch II, 1914, S. 47.) Die Analyse muß „immer von dem Gegenstande des Ziels ausgehen". Die älteren Gedankenmassen sollen dem Zöglinge „im Verhältnis zu jenem Gegenstande deutlich zum Bewußtsein kommen, damit er die Apperzeption des wirklich Neuen sicher und rasch vollbringen könne. Die Analyse hat Apperzeptionshilfen bereitzustellen zur Erarbeitung des Neuen Daher handelt es sich . . . um eine ganz spezielle Beziehung auf das . . . Bekannte, das in dem Gegenstande des

Zieles liegt, nicht bloß um eine Repetition". Da sich die älteren Vorstellungsmassen keineswegs immer schon „in dem zur Apperzeption . . . geeigneten Zustande" befinden, müssen sie — auch wenn sie „im Bewußtsein unmittelbar vorhanden" sind — „zuvörderst in der rechten Weise zusammengestellt werden". Oft bedürfen sie auch der „Verstärkung". Unklare Vorstellungen müssen durch „neue Wege der Erfahrung und Beobachtung" geklärt, berichtigt, ergänzt werden. Immer müssen die „hemmenden Vorstellungen verdrängt und die unterstützenden ins Bewußtsein" gebracht werden. Bei der Analyse müssen ganz ausführliche Betrachtungen „in der Form der Unterhaltung" angestellt werden, nicht in Form von Frage und Antwort. Das Kind soll „bald mehr phantasierend, bald mehr denkend" tätig sein. „Auch der Zweifel ist der Apperzeption günstig" Aber „immer muß sich die Behandlung des Ältern von der Behandlung des Neuen ebenso scharf unterscheiden, wie die Geistestätigkeiten, die hier und dort zugrunde liegen, unterschieden sind, und niemals darf man meinen, die Analyse lasse sich irgendwo und irgendeinmal unter irgendeinem Vorwande entbehren, sie könne also . . . übersprungen und es könne folglich sogleich mit der Bearbeitung des Neuen begonnen werden". Bei umfangreichen methodischen Einheiten kann die Analyse „sogar in Abteilungen auftreten, und zu jeder Abteilung können sogleich die entsprechenden Teile der Synthese . . . hinzugefügt werden". Auch Rein (S. 516 f.) läßt dieses stückweise Einschieben der Analyse in die synthetische Darbietung zu.

Ähnlich ist es beim darstellenden Unterrichte: „Jeder einzelne Zug des Fremden und Entlegenen ist zuvörderst mit dem im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden und ihm bekannten Ähnlichen und Verwandten sorgfältig zusammenzustellen, und indem man es aus diesem ausdrücklich in Gedanken zusammensetzt, wird es der Vorstellung des Zöglings so nahe gebracht, daß die Täuschung in ihm entsteht, als ob es wirklich geschehen und überhaupt sinnlich wahrgenommen werde."

Schmidkunz (Lpr. Lz. 1914, S. 190 ff) verwirft die Analyse, die Anknüpfung an Bekanntes. Sie diene nur der Bequemlichkeit des Zöglings. Herbarts Klarheitsstufe erfordere ja ein vorurteilloses Versenken in das Neue. Für die klare und reine Auffassung des Neuen sei es nur nachteilig, wenn der Schüler in dem Neuen nur das Alte wiederzusehen glaube. Das Alte müsse im Gegenteil absichtlich ferngehalten werden. Er nennt sein voraussetzungsloses Verfahren „pädagogischen Phänomenalismus". Diese Meinung ist eine Folge der Stellung, die Schmidkunz zur Methodik überhaupt einnimmt (P. Ar. 1914, 11. H.): Der Lehrer muß zunächst und in erster Linie „stofftreu" sein; der Zögling muß sich den im Stoffe liegenden Werten anpassen, nicht aber diese dem Zöglinge.

Demgegenüber sei auf Niederer verwiesen, das Haupt der Pestalozzijünger (angef. nach Wiget, Die formalen Stufen): „Selten ist ein Pädagoge darauf gefallen, worauf Gibbon sein Genie führte. Dieser, wenn er den Titel und Haupt-

inhalt (= das Sachregister) eines Werkes wußte, ging in seinem Garten auf und ab, um zuerst nachzudenken, was er darüber sagen könnte und wie er es sagen wollte, und dann den Schriftsteller damit zu vergleichen." Und Niederer gesteht, daß ihm in der pädagogischen Literatur keine solche Anleitung, Schüler ein geistiges Werk lesen und verstehen zu lehren, bekannt sei. Diese von Niederer vermißte methodische Anleitung ist in Zillers Formalstufentheorie so bestimmt und nachdrücklich ausgesprochen und in so frappanter Übereinstimmung mit dem Beispiele Gibbons, daß man meinen könnte, dieses habe ihr als Vorbild gedient. Es ist die Forderung einer Vorbereitung oder Einführung, wie wir (Wiget) sie dargelegt haben."

Die Synthese

hat für „Apperzeption und Bearbeitung des Neuen" zu sorgen. Geht beides leicht, rasch und sicher vonstatten, „so bewährt sich darin zunächst eine vorangegangene gründliche und angemessene Analyse". Die synthetische Arbeit selbst muß „nach dem Gesetz der sukzesiven Klarheit und dem Gesetz eines Wechsels zwischen Vertiefung und Besinnung vor sich gehen". „Das Gesetz der sukzesiven Klarheit fordert, daß dem Zöglinge der Stoff nicht massenweise dargeboten, sondern eins nach dem andern ihm förmlich zugezählt wird. Lehrer und Schüler müssen sich das mehrere, das aufgefaßt und dargestellt werden soll, geradezu an den Fingern aufzählen, und in jedes einzelne muß sich der Schüler für sich mit Ausschluß alles Fremdartigen vertiefen, damit es zu voller Klarheit erhoben ... und ein jedes in ein richtiges Verhältnis zu dem übrigen gebracht werde ... Die einzelnen Teile müssen dann aber auch miteinander verschmolzen oder doch zu rascher Aufeinanderfolge gebracht und in eine Einheit des Bewußtseins zusammengefaßt werden." „Der Wechsel von Vertiefung und Besinnung muß ebenso stattfinden, wie die Aufeinanderfolge von Einatmen und Ausatmen im physischen Leben, es ist der geistige Respirationsprozeß" Dieser Wechsel findet bei allem Unterrichte statt, vor allem aber bei der Synthese. Es sind daher Abteilungen, Halt- und Ruhepunkte notwendig. Wie groß jede Abteilung sein darf, wie spät ein Halt- und Ruhepunkt eintreten darf, entscheidet sich ... nach der durchschnittlichen Weite des Bewußtseins bei der ganzen Klasse. Aber immer müssen die genau angebbaren Momente einer jeden Abteilung einzeln für sich ausgebildet und befestigt werden ..., darauf darf erst die Zusammenfassung der mehreren Glieder in der Besinnung folgen, und daran darf sich erst das Spätere anschließen, das wiederum mit der Vertiefung in das einzelne zu beginnen hat."

„Wir begünstigen überhaupt die Reihenbildung, wir halten auf das Zusammenfassen, Erzählen, Beschreiben, Erklären im Zusammenhange .., wir halten auf das gewohnheitsmäßige Einschalten, Verweben der Determinationen und Nebenreihen in die Hauptreihen" (Ziller, Allg. Päd., § 26).

Natürlich muß der Lehrer „die einzelnen Teile einer jeden Abteilung vollständig beisammen haben", damit nicht Einschiebungen und Nachträge notwendig werden. „Eine jede Abteilungsreihe muß zum Behuf der Einprägung und inniger

Verschmelzung so oft und in so vielfacher Abänderung ohne Hast und Übereilung wiederholt werden, daß die Vorstellungen Zeit erhalten, sich festzusetzen ... Das zu Lernende ist daher immer zunächst nur mit einem (begabteren) Schüler auszuüben." Die Tätigkeit der übrigen beschränkt sich jetzt auf das „Einhelfen". „Sonst wächst die Dunkelheit im Bewußtsein der Klasse viel zu sehr an." „Wenn es Besseren leicht fällt, das Neue ohne Anstoß und Nachhilfe zu leisten", dann schreitet der Unterricht auch bis zu den Schwachen fort. „Jedenfalls muß das Ganze in das Bewußtsein jedes einzelnen eindringen, und die Gewißheit, daß das wirklich erreicht ist, sucht man sich bei jedem größeren Abschnitt zuletzt dadurch zu verschaffen, daß man ihn in ganz kleinen Teilen in rascher Aufeinanderfolge von beliebigen einzelnen darstellen läßt, und das muß vollständig gelungen sein, ehe der Unterricht zu einer andern Abteilung übergehen darf." „Alle Inhaltsangabe, alle Erzählung, Beschreibung, Erklärung, aller sogenannte darstellende Unterricht bei Gesinnungsstoffen, wie bei Naturkunde" muß „nach Abschnitten geschehen, und dabei ist immer ... von Totalauffassungen auszugehen, es darf also kein Abfragen, kein Erklären ... stattfinden. Er (der Schüler) hat sich vielmehr im ganzen über das, was hier zu leisten ist, auszusprechen .. Mängel, die dabei vorkommen", werden durch eine Disputation und Spezialerörterung, die sich anschließt, oder durch „Spezialfragen" (d. i. eine besondere Art der Vertiefung in das einzelne) beseitigt, und die Betrachtung muß abschließen durch eine bereicherte und berichtigte Totalauffassung (d. i. eine besondere Art der Besinnung): „Der einzelne Teilabschnitt muß ... durch eine Art Überschrift ... kenntlich gemacht ... und darnach muß eine längere Reihe von Teilabschnitten eingeprägt werden." Gliederung und kausale Verknüpfung der Glieder unterstützen zugleich das Gedächtnis. — Bei den Gesinnungsstoffen muß allerdings zu der bisherigen Behandlung „noch etwas Besonderes hinzukommen. Sie müssen teils nach der Seite des äußern, tatsächlichen Geschehens und der zu den Ereignissen gehörigen Verhältnisse ..., teils nach den dafür maßgebenden Werturteilen und Grundsätzen und nach der Seite der psychologischen Entwicklung durchgearbeitet werden ... Diese beiden Seiten können aber nur getrennt behandelt werden". (Man bezeichnet das, was Ziller hier meint, neuerdings als plastische und als psychologisch-ethische Vertiefung.) Außerdem wird zu solchen Urteilen und Betrachtungen durch die sogenannten Konzentrationsfragen[1]) angeregt. Auch bei ihnen kann die Frageform abgestreift werden. Sie vertiefen die Betrachtung, heben die Kernpunkte

[1]) Barth nimmt in seiner Geschichte der Erz. (S. 422 f.) an, Ziller habe diese Bezeichnung deshalb gewählt, „weil dieselben sittlichen Gedanken in allen Stoffen wiederkehren und so der „Konzentration" dienen sollen". Liegt nicht folgende Annahme näher: Ziller will die Aufmerksamkeit der Kinder noch einmal auf die wichtigsten Punkte des eben behandelten Stoffes konzentrieren, und diese Punkte sind allerdings meist zugleich die ethisch wertvollsten und fruchtbarsten. Die Diskussionsfragen, die neuerdings in der Unterrichtsmethodik auftreten (Gaudig, Präludien; Scheibner, Zeitschrift f. experim. Methodik), sind nichts anderes als Zillersche Konzentrationsfragen.

hervor und stellen die leitenden Gesichtspunkte auf. Die ganze Synthese aber wird abgeschlossen durch eine gute Zusammenfassung (Erzählung), „in welche das gesamte Material der Betrachtung verflochten ist". „Zur Befestigung und Einprägung des synthetischen und des analytischen Materials, sowie zur innigern Verknüpfung des Neuen mit den ältern Gedankenkreisen dienen freie schriftliche, sprachliche Darstellungen."

Aber mit der Aneignung des Neuen „ist seine Bearbeitung keineswegs abgeschlossen, weil es sich gar nicht ausschließlich um seinen Inhalt handelt, sondern vor allem auch um die begrifflichen und systematischen Gedanken", um „das Allgemeingültige und Notwendige, das in dem Neuen wohl enthalten . . ., aber durch zufällige Bestimmungen . . . und durch unwesentliche Elemente . . . umhüllt ist, weil es an einem konkreten Stoffe haftet. Das Zufällige und Unwesentliche muß folglich abgeschieden, das Allgemeingültige und Notwendige muß für sich hingestellt werden." Auch das genügt noch nicht; „denn er (der Schüler) muß es ja auch gebrauchen lernen, sonst gewinnt es keinen Einfluß auf seinen Willen". Daher macht „die Weiterbearbeitung des Neuen . . . außer der Analyse und Synthese noch drei andere Stufen notwendig".

„Das ist aber doch der erste Gesichtspunkt alles erziehenden Unterrichts: das Wissen und Können, das der Unterricht erzeugt, muß in den Dienst des Willens treten, und aus ihm muß Wollen hervorwachsen. Daraus folgt: das Allgemeingültige und Notwendige muß aus dem konkreten Inhalte früherer Synthesen und dem konkreten Inhalte von Erfahrungen und Gesinnungen des Zöglings so ausgesondert werden, daß es doch fort und fort zusammenhängt" mit den „Einzelvorstellungen jenes Inhalts . . . und damit Verbindungen eingehen kann und umgekehrt . . . Daher geschieht die rechte Aussonderung nur durch einen echten Abstraktionsprozeß." Zwischen den nun abgeschlossenen Apperzeptions- und den beginnenden Abstraktionsprozeß tritt die oben erwähnte Pause oder Unterbrechung. Sie wird heute nur noch ganz vereinzelt gut geheißen. —

Die Assoziation

hat die Aufgabe, auf Grund des synthetisch Neuen und der bei der Analyse wiederholten älteren Gedankenkreise den Abstraktionsprozeß einzuleiten und zustande zu bringen. Sie „vollzieht sich in zwei Hauptformen. Bei beiden muß der konkrete Inhalt der Synthese noch einmal repetitionsweise durchlaufen (wohl besonders der vorausgegangenen Pause wegen!) und die Aufmerksamkeit auf das darunter verborgene Allgemeingültige und Notwendige des fachwissenschaftlichen Systems hingelenkt werden. Bei der ersten Hauptform wird . . . anderer zufälliger, aber durchaus bekannter Stoff damit in Verbindung gesetzt", entlehnt aus „andern Teilen der Synthese, aber auch aus der Analyse, aus den ältern Gedankenkreisen des Zöglings überhaupt", auch aus anderen Unterrichtsfächern, so daß man — um mit Lessing zu reden — aus einer Szienz in die andere hinübersehen läßt. „Bloß der Form nach neue Gedankenverbindungen dürfen in einer Assoziation

vorkommen", auch „Neues durch das Nachdenken (Spekulation) hinzugefügt werden . . . Solches Neue kann also auch auf der Stufe der Assoziation hinzukommen, wie schon bei der Analyse . . . Die Darbietung des Neuen ist auch da gerechtfertigt, wo außerdem Mißverständnisse drohen, denen durch Gegenüberstellung noch unbekannter, aus der Gedankenentwicklung sich nicht ergebender Momente vorgebeugt werden kann."

„Warum muß aber anderweitiger bekannter Stoff mit dem Allgemeingültigen und Notwendigen der Synthese verschmolzen werden? . . . Die Vorstellungen des verschiedenartigen Stoffes heben sich vermöge der darin enthaltenen Gegensätze für das Bewußtsein auf, dagegen das Gemeinsame, und das ist das begriffliche Allgemeingültige und Notwendige, bleibt zurück, ja es verstärkt sich durch seine Vereinigung und tritt deshalb um so klarer hervor. Es hat sich jetzt auch abgelöst von dem Zufälligen und Unwesentlichen, mit dem es verschmolzen war . . . Und doch hängt noch beides im Untergrunde des Bewußtseins zusammen" und bestimmt „die ihm untergeordneten Einzelvorstellungen im gegebenen Falle . . . Die Isolierung des Begrifflichen . . . kann auch schon durch abgeänderte, modifizierte Operationen bei demselben Stoffe bewirkt werden."

Die zweite Hauptform der Assoziation „beruht auf dem Kontrast, wie die erste Hauptform unmittelbar auf dem Gegensatze." „Die Verbindung des Entgegengesetzten mit gleichen Elementen, also der Kontrast, hilft dazu, daß die entgegengesetzten Begriffe in voller Klarheit sich heraussondern; denn die gleichen Elemente, welche an dem Entgegengesetzten haften, verstärken sich durch ihre Vereinigung, und sie heben dann die entgegengesetzten Glieder abwechselnd ins Bewußtsein . . . Jedes von den entgegengesetzten Gliedern erhebt sich, weil es isoliert im Bewußtsein auftritt, zur vollen Klarheit."

Wir haben gesagt, „daß der Fortschritt des Unterrichts . . . in dem Aufbau des fachwissenschaftlichen Systems, der auszuführen ist, darüber entscheidet, wie und wozu die Assoziationen auszubilden sind. Manches Material der Synthese ist aber überhaupt nicht dazu geeignet, daß fachwissenschaftliche Begriffe in dem Unterrichtsfache, in welchem sie vorkommen, aus ihm abgeleitet werden, . . . weil es über die Sphäre des betreffenden Unterrichtsfaches hinausliegt." In solchen Fällen führt der betreffende Unterricht „seine Betrachtungen bis zum Schluß der Synthese so fort, als ob sie in sein Fach wirklich hineingehörten . . . Das jenseits dieser Grenzen Liegende wird dagegen den Lehrfächern überlassen und zugewiesen, zu denen es wirklich gehört . . . So erleidet die Assoziation eine Einschränkung, die sich auch auf die spätern Stufen überträgt, denn was nicht in der Assoziation vorgekommen ist, darauf können diese nicht fortbauen. Auf der andern Seite geht sie aber auch über den nächsten Zweck, das begrifflich Allgemeingültige und Notwendige aus dem konkreten Stoffe der Synthese auszusondern, hinaus. Auf die Fixierung des Begrifflichen muß doch Übung in seinem Gebrauche folgen, und damit diese in seinem ganzen Umfange gelingen könne, muß es mit allen ältern Gedankenkreisen, zu denen es überhaupt hinüberreicht,

so viel als möglich in Verbindung gesetzt werden, und zwar ausdrücklich unter Mischung der bereits durchgearbeiteten Gebiete ... Erst dann hört die Starrheit des Geistes auf, bloß bei dem stehen zu bleiben, was gelernt worden ist, und es höchstens im gegebenen Falle zu reproduzieren und in unveränderter Weise anzuwenden. Erst dann wird es ihm möglich gemacht, so weit das erworbene Begriffliche reicht, ein Denken und Tun in neuen Bahnen vorzunehmen ... Erst auf dem Boden solcher Verbindungen bilden sich also neue wertvolle Kombinationen des Denkens und Tuns, ... erwacht die Phantasie, woraus dann die höhern Geistestätigkeiten der Intelligenz, des feinern Gefühls, des Interesses und des Willens in dem betreffenden Gebiete hervorgehen ... Die Verbindungen und Kombinationen, die hier notwendig sind, werden nun allerdings schon durch das Leben und durch das Spiel gestiftet", aber auch die Kunst der Erziehung muß für sie „sorgen, wenn nicht die allerwichtigsten Interessen dem Zufall preisgegeben sein sollen.

Die beiden Seiten der Assoziation, die das Begriffliche aus dem synthetischen Stoffe aussondernde und die den Gebrauch sichernde, müssen durch schriftliche Arbeiten und Zeichendarstellungen unterstützt werden".

Zillers Darlegungen über die Assoziation sei eine Bemerkung Barths (a. a. O. S. 424 f.) angefügt: „Außerdem läßt sich manchmal nicht bloß zwischen Unterrichtsfächern, sondern auch zwischen Lebensgebieten eine Verbindung knüpfen durch die Analogie, die von Ziller nicht erwähnt wird."

Das System.

„Hier muß das Begriffliche (= das Gleiche in den Dingen) und Gesetzliche (= das Gleiche in den Ereignissen, vgl. Barth 376) in der Gestalt, die es im Geiste des Zöglings angenommen hat, für sich fixiert und annähernd so geordnet und mit anderem schon bekannten Begrifflichen so zusammengeordnet werden, wie es in den Systemen der Fachwissenschaft vorliegt ... Die Fachwissenschaft strebt ... immer nach logischen Begriffen, während der Schulwissenschaft ... psychische Begriffe genügen, wo sich jene noch nicht erreichen lassen." „Die Schulwissenschaft bietet auf der Stufe des Systems, um das Wissen abzurunden, auch Neues dar ... Wenn der Schüler nur die Mehrheit von einem kleinen systematischen Ganzen in der regelrechten Form der Abstraktion kennen gelernt hat, so ergänzt es der Lehrer durch Darbietung des Fehlenden und bringt es dadurch zum Abschluß." Die Schulwissenschaft meidet auch „nicht die zu weiten oder zu engen Begriffe, wenn sie im Fortschritt der Gedankenentwicklung ihre Verbesserung finden können ... Sie bildet von Anfang an Gruppen von Vorstellungen in ganz verschiedenen Teilen des fachwissenschaftlichen Systems aus ... Das Material der Gruppen wird sehr langsam angesammelt, ergänzt, weitergeführt, ehe es zu einem Abschlusse gelangt, wie ihn die Fachwissenschaft kennt. Jede Gruppe wird ... mehr und mehr nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten durchgebildet, die mehreren Gruppen werden ... in eine solche Ordnung gebracht, wie sie die

Fachwissenschaft aufeinander folgen läßt." Der Schüler muß „jeden Teil des Systems, der in einer methodischen Einheit gewonnen ist, der notwendigen Wiederholung wegen mit einem fachwissenschaftlichen Lehrbuche vergleichen." Oder es müssen „Stichworte vom Schüler selbst in aller Kürze ... geschrieben und in der Form von Sätzen gelesen werden ... Nach Stichworten und Musterbeispielen ist auch das System, soweit es gewonnen wurde, einzuprägen und im Zusammenhange mit früheren Teilen desselben Systems zu wiederholen ... Nirgends darf eine Einprägung von Begriffen ohne Herausbildung aus den Einzelvorstellungen und ihren Verbindungen stattfinden." Denn ein System „hat nur Wahrheit und inneres Leben für den, in dem es ward" (A. Diesterweg III, S. 261, Ausg. Langenbg. 1891). „Nur darf man mit den dem Zöglinge unbekannten Allgemeinbegriffen, die auf dem dargestellten Wege entstehen müssen, die ihm bekannten psychischen Allgemeinbegriffe nicht verwechseln, von denen der Unterricht zuweilen auszugehen hat. Das Kind besitzt z. B. viel früher einen psychischen Allgemeinbegriff von Vogel, Fisch usw., ehe es eine einzelne Art davon kennt, und der Unterricht muß deshalb in der Analyse von jenem Allgemeinbegriffe ausgehen, statt mit der einzelnen Art zu beginnen ... Es darf deshalb ein Name gar nicht eher gegeben werden, als bis der Inhalt des dadurch Bezeichneten in einem gewissen Umfange durch Besprechungen, Vergleichen usw. zur Klarheit erhoben ist ... Der Name kann nie die Vorstellung selbst ersetzen, die er stützen soll." Durch leere Worte und Redensarten entsteht „der Schein und vermöge einer Selbsttäuschung auch die Einbildung, man wisse wirklich um die Dinge. Daraus entspringt dann Wissensdünkel, Absprechen und Aburteilen, und der Zögling gerät in einen durchaus unwahren Zustand hinein. Es ermattet ... die Empfänglichkeit selbst für den allerwertvollsten Stoff ... Es verarmt auch der Geist ... Umsomehr steigert sich die Gedankenlosigkeit und Gedankenarmut ... Überdies vermindert sich die Beweglichkeit des Geistes, ... wenn die Begriffe nicht im Zusammenhange mit einem Reichtume von konkretem Vorstellen und Wissen stehen. Dann entwickelt sich auch kein Phantasieleben, ... die höhern Geistestätigkeiten bilden sich nicht aus, und die Möglichkeit eines Gebrauchs der Begriffe vermindert sich." Es fehlt die „Freudigkeit, Gewandtheit und Sicherheit, fehlt die mutvolle Zuversicht, die dem Willen und Interesse nicht fehlen darf". Darum verwirft Ziller das Fortschreiten des Unterrichts nach Lehrbüchern: „Die Lehrbücher müssen auf der Stufe des Systems durch die eigene Geistesarbeit des Schülers entstehen ... Ferner: hier so wenig wie irgendwo sonst bloß Mitteilung und Einübung einer Theorie! ... Am gefährlichsten wirken aber tote, aufgedrängte Lehrsätze, eingelernte Worte ohne Begriff und Gefühl im Gesinnungsunterrichte, weil dieser unmittelbar auf einen vom eigenen Urteile und Wollen abhängigen Charakter hinwirken soll."

„Im übrigen können die begrifflichen Ergebnisse, die erarbeitet werden, so verschiedenartig sein als die Bestandteile sind, aus denen die Fachwissenschaft sich zusammensetzt. Es können also Begriffe, Urteile, Erklärungen, Schlußreihen,

Beweise, Gesetze, Lehrsätze, aber auch Dispositionen, Übersichten[1]), Größenbestimmungen, Charakterschilderungen in das System aufgenommen werden" (Rein, a. a. O. II, 282 ff.; Enz. 96). —

Es bleibt nur noch der letzte Schritt bei der Bearbeitung des vielen auf der Stufe der

Methode (Funktion)

übrig. Die Methode besteht in der Anknüpfung solcher neuer Begriffe an das gefundene Begriffliche, welche wesentlich zu ihm gehören. Der Schüler muß hier den Beweis liefern, daß sein Interesse das angeeignete begriffliche Material, vielleicht in Verbindung mit älterem, im Gebrauche wirklich beherrscht. Erst dann wird es dem Willen wirklich dienstbar. Den Gebrauch hat schon die Assoziation vorbereitet durch die allseitigen Verknüpfungen des Begrifflichen mit bekanntem Stoffe, zunächst innerhalb abgegrenzter Gebiete, dann aber auch durch die phantasierende Tätigkeit, welche den Stoff verschiedener Gebiete vermischt. Die erste Form der Methode besteht darin: Sie durchläuft „das theoretische Material des Systems" „in anderer Ordnung ... Denn man muß geübt sein, die systematischen Begriffe und Begriffsreihen in beliebiger Weise zu kombinieren ... Daraus können sich aber auch neue begriffliche Resultate ergeben, die es verdienen, in das System selbst aufgenommen zu werden ... Diese Stoffe, welche ihrer Anschauung wegen den Zusammenhang der Konzentrationsfragen ... zerreißen würden, werden in der Methode erklärt, ... memoriert und ... bei einem erneuten Durchlaufen des Systems in dieses eingeschaltet. — Denn wenn einmal die begrifflichen Elemente und Fundamentalwahrheiten in rechter Weise gewonnen sind, so schließen sich nicht bloß neue Kombinationen, ... auch Deduktionen, Schlüsse und Beweise an, und das System erweitert sich durch wirkliche Produktion.

Die zweite Form der Methode besteht darin, daß größere oder kleinere Komplexe des systematischen Materials auf einen bekannten Stoff übertragen werden, der noch nicht darnach durchgearbeitet ist ... Hier soll das Wissen in ein formales Wirken übergehen, ... sich der Takt des Urteils und Tuns bilden, ... sollen auf jedem Gebiete die zweckmäßigen und notwendigen Gedankenoperationen und Methoden für einen sichern, gewohnheitsmäßigen Gebrauch eingeübt werden (Anwendungsaufgaben). Hier können sich wiederum neue wahrhaft heuristische Bestandteile ganz ungesucht ergeben." Die fünfte Formalstufe muß (Wilk, 27. Jb., S. 59) aus der Höhe der Abstraktion wieder herunterleiten auf den Boden des Konkreten.

Wir weisen nur noch auf die Modifikationen hin: Wie Analyse und Synthese in Abteilungen abwechselnd auftreten können, so kann auch das System sich

[1]) Rein vereinigt also das Zillersche System, das Abstraktes gewinnt und zusammenstellt, mit dem Herbartschen Zusammenfassungs-Systeme.

unmittelbar an den darauf berechneten Teil der Assoziation anschließen. Diese Maßnahme heißt auch Rein gut. Und ebenso können methodische Anwendungen unmittelbar auf einzelne Teile des Systems folgen.

Zusammenfassung zu den Formalstufen

Die Einzelaufgaben der Formalstufen sind nach den „vielfach klareren und genaueren" (Barth a. a. O., S. 425 f) Darstellungen Reins (Päd. II, S. 507 ff.; Enz. II, S. 282 ff) etwa folgende:

1. Die Analyse oder Vorbereitung, Vorbesprechung (Rein gibt den Stufen deutsche Bezeichnungen) nimmt eine Art Probemobilmachung unter den verschiedenen Teilen des bisherigen, älteren Gedankenkreises vor, die dem Neuen verwandt sind. Denn das Neue wird um so schneller und sicherer aufgefaßt, je reichhaltiger das Apperzeptionsmaterial ist.

2. Die Synthese oder Darbietung (Staude sagt Vertiefung) sorgt für verständnisvolle und hemmungslose Aufnahme des Neuen.

3. Die Assoziation oder Verknüpfung, Vergleichung stellt die gewonnenen Gedanken vielfach unter sich und mit anderen ähnlichen oder entgegengesetzten Gedanken aus älteren Gedankenkreisen im Bewußtsein zusammen, überschaut, vergleicht, verknüpft sie, aber trennt sie auch, um aus diesen lebhaften Gedankenassoziationen die höhere Einsicht, das begriffliche Wissen hervorgehen zu lassen. Durch den Vergleich wird der gesamte Gedankenkreis aufgerüttelt und die Beweglichkeit des Geistes gefördert (Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen . . . S. 28).

4. Das System oder die Zusammenfassung, Ordnung leitet die begrifflichen Resultate ab und stellt sie in systematischer Ordnung zusammen.

5. Die Methode oder Anwendung setzt das Wissen des gewonnenen Allgemeinen in bewußtes Können um durch Erzeugung von Sicherheit und Beweglichkeit in seinem Gebrauche und durch Übertragung auf Lebensgebiete.

Wilk sagt dasselbe mit folgenden Worten (27. Jb. 1895, S. 106):

„Der Zweck der neueren Methodik ist:

1. Sie will das Interesse für den Stoff erwecken, damit der Zögling mit Lust und Liebe an das Neue herangeht (Ziel, Analyse).

2. Sie will dafür sorgen, daß der Zögling das Neue zu verstehen und es mit möglichster Selbständigkeit sich zu erarbeiten vermag (Ziel, Analyse, Synthese).

3. Sie will das Verstandene so in den Gedankenkreis einfügen, daß es ein fester Bestandteil desselben bleibt (Assoziation, System).

4. Sie will, daß dieser feste Besitz auch lebendig im Geiste wird, daß der Zögling das Gelernte anwenden kann, daß aus dem Wissen ein Können wird (Methode).

Rein gibt (Päd. II, S. 542) über das begriffliche Ergebnis seiner Untersuchungen folgende schematische Darstellung:

Formalstufen

Wissen				Können
konkret Anschauen		abstrakt Denken		abstrakt und konkret Anwenden
Altes	Neues	Vergleichen	Verdichten	Üben
Analyse	Synthese	Assoziation	System	Funktion
I.	II.	III.	IV.	V.
Klarheitsstufe		Begriffsbildung		Verwertung

Apperzeption, Abstraktion, Anwendung: das ist derselbe Dreischritt, den später Dörpfeld als Anschauen, Denken, Anwenden bezeichnet, den wir aber in der stattlichen Reihe von Vorläufern der Formalstufen in größerer oder geringerer Klarheit immer wieder finden, von Sokrates und Aristoteles über Comenius und Galilei bis zu Pestalozzi und Diesterweg. Dieser Dreischritt ist tief in der Natur unseres Geistes begründet und verankert. Er gilt für alles geistige Geschehen und wird von der experimentellen Psychologie als gesetzmäßiger Verlauf in den Nervenbahnen beim Zustandekommen jeder Erkenntnis bestätigt: Das Anschauen ist in erster Linie Sache der peripherischen Nerven, der Sinnesorgane; das Denken vollzieht sich im Zentralorgan; beim Anwenden aber kommen — natürlich nicht ausschließlich — die motorischen Nerven in Frage.

Dieser Dreischritt und mit ihm die Formalstufentheorie ist also ein echtes rechtes Kolumbusei! Die Gesetze, auf denen die Formalstufen aufgebaut sind, gelten „wie das der Schwere" immer und überall, z. B. auch bei der kirchlichen Katechese und bei der regelrechten Debatte (Scheller, Die Schrankenlosigkeit der Formalstufen 1906; D. Bl. f. e. U., 33 Jahrg.), aber auch bei der öffentlichen Rede (Frd Naumann, Hilfe 1914, H. 17; Z. f. Ph. P. 1914, Sept). Selbst der Ziller-Gegner Kehr, der sich sonst in maßlosen Schimpfereien gegen die Formalstufen ergeht, von „spanischen Stiefeln eines alleinseligmachenden Mechanismus" und von der „Zwangsjacke der fünf formalen Stufen" spricht, erkennt ausdrücklich den methodischen Gang von der anschaulichen Einführung zur denkenden Erfassung und von da zur praktischen Anwendung als selbstverständlich an. Bei ihm läßt sich die Gegnerschaft, wie bei so manchem anderen, z B von Sallwürk, nur aus vorgefaßten Meinungen, aus Vorurteilen erklären. Regelmäßig übersehen diese Gegner z B, daß Ziller selbst „Modifikationen" und „Einschränkungen" für die Anwendung seiner Stufen ausdrücklich angibt. Gegner wie Kehr sind Belege für die Richtigkeit der Roloffschen Behauptung (a. a. O, S. 1335), daß die Formalstufen vielfach auch da anregend und befruchtend gewirkt haben, wo ihre wissenschaftlich-systematischen Grundlagen abgelehnt werden.

Mögen die Reformer, die Schlagwort- und Einseitigkeitspädagogen von heute immer wieder behaupten: Herbart und Ziller seien „tot" und „veraltet" (vgl. u. a. Häntsch. Herbarts päd Kunst . . ., S. 1), mag Muthesius erst jetzt wieder sagen: der Einfluß der Herbartschen Pädagogik auf das pädagogische Leben der Gegenwart schwinde gar und ganz, und ihre Unzulänglichkeit der Gegenwart gegenüber sei erwiesen (P Bl. 191., 5. H, S 22 ff., — die systematischen Methodiker bis auf unsere Tage stehen auf Herbart-Zillerschem Boden: Hierzu lassen sich Hunderte von Namen anführen. Die „neuen" Lehren aber sind nichts als mehr oder weniger glücklich und mehr oder weniger einseitig ausgeprägte Herbart-Zillersche Ideen (vgl. Dietering, Die Herbartsche Päd. . . ., 1906), selbst die methodischen Anwendungen des Wundtschen Voluntarismus nicht ausgenommen. Ziller ist der Vater der Arbeitsschule, nicht nur theoretisch, sondern auch in der Schulpraxis seines Leipziger Universitätsseminars (Ausg. Fritzsch I, S. 50f.; Rißmann, D. Sch. 1911, S. 73ff.). Er hat mancherlei schon von dem erprobt, was Seinig für die Tatschule empfiehlt. In seinen „Nebenklassen" (Grundlegung, § 4) hat er Gedanken verwirklicht, die heute in den höheren Schulen als „Gabelungen" neubelebt sind. Aber auch unsere Einheitsschulmänner vermögen sich dort manchen Rat zu holen Selbst denen vermag Ziller Winke zu geben, die mit dem Grundsatze in der Schule Ernst machen wollen: Freie Bahn dem Tüchtigen (vgl. Ausg Fritzsch, S. 123f.). Selbst Dinge, die wir heute zur Jugendpflege rechnen, wie die Schulreisen, nehmen bei Ziller schon einen breiten Raum ein. Alles in allem: Zillers Methodik hat sich bisher so biegsam gezeigt, daß sie sich noch allen Bildungsidealen anpassen konnte.

Den Einseitigkeitspädagogen gegenüber, die die Willens- oder Gefühlsbildung betonen und den vermeintlichen Intellektualismus bekämpfen, sei bemerkt, daß der Mensch eine organische Einheit ist, eine psychische und zugleich eine psychophysische. Willensbildung ohne Intelligenzbildung ist schlechterdings unmöglich. Und wenn Herbart und Ziller in der Wertschätzung der Ethik Kant folgen und ihr das oberste Erziehungsziel entnehmen, so ist das doch keineswegs eine Geringschätzung und Unterschätzung des Willens und der Willensbildung. Schon in seiner Antrittsvorlesung von 1864 (Skizze der pädagogischen Reformbestrebungen nach Herbartischen Grundsätzen) betont Ziller die Bedeutung des Willens für die Erziehung. Das geschieht weiter dadurch, daß er von Herbart das gleichschwebende, vielseitige Interesse als Unterziel der Erziehung und zugleich als Mittel zur Erreichung des letzten, höchsten Erziehungszieles, der Charakterstärke der Sittlichkeit, übernimmt. Aber Ziller geht auch hier über Herbart hinaus: Durch ihn wird das Interesse oberster Arbeitsgrundsatz für alle unterrichtliche Tätigkeit. Interesse ist gewissermaßen die geistige Atmosphäre, in der allein seine Stufentheorie bestehen kann. Durch das Interesse bringt Ziller einen ganz neuen Zug in den Unterricht hinein. Man bezeichnet ihn wohl am besten mit dem Ausdrucke Spannung: Das Interesse führt ihn zur Aufstellung des Zieles. Das Ziel aber ruft im Kinde einen Wissensdurst hervor, ein Verlangen weiterzuschreiten. Die

durch das Ziel erregte Spannung steigert sich im Kinde von Schritt zu Schritt mit fast dramatischer Lebhaftigkeit. Sie erreicht ihren Höhepunkt auf der Zillerschen Synthese und klingt von da ab aus. Der ganze Unterrichtsverlauf ist von Anfang an gefühlsbetont. Er erzeugt ununterbrochen Lustgefühle und ist fortwährend von ihnen begleitet. Ist das, in Verbindung mit der außerordentlich starken Hervorhebung der Selbsttätigkeit, nicht Willensbeeinflussung, Willenserziehung? —

Die Methode ist ein Ideal. Wir suchen nach ihr. Der Weg zu diesem Ideal geht von Herbart aus. Denn jede wissenschaftlich begründete oder zu begründende Unterrichtsmethode fußt letzten Endes auf ihm, dem Vater der pädagogischen Psychologie. Zillers Theorie stellt den Abschluß der ersten Wegstrecke zu dem fernen Ziele dar. Ob wir seit Ziller schon den zweiten Markstein erreicht oder überschritten haben?

Die Ergebnisse der Forschungen über die Kinderreligion

Von Prof. D. Fr. Niebergall in Heidelberg

I.

Wir bahnen uns den Weg zu unsrer Erkenntnis der Kinderreligion, indem wir einen Blick auf die bisherigen Versuche werfen. Man kann unter ihnen ein zweifaches Verfahren unterscheiden. Die ältere Art kennzeichnet sich durch die Anekdote und die gelegentliche Antwort von Kindern sowie vor allem durch die Ergebnisse, die die Durchforschung der Lebensbeschreibungen bedeutender Personen geliefert hat, ob die nun von andern oder noch besser von ihnen selber stammen. So ist die Sammlung von Bäumer und Dröscher[1]) entstanden, die von allen spätern Darstellern benutzt worden ist. So hat auch R. Kabisch[2]) gearbeitet. Er gruppiert seine Darstellung um folgende Gesichtspunkte: Die Erfahrungen des Kindes von Gott, die es aus dem Naturleben und dem sittlichen Leben gewinnt; dabei ist selbständig nur die Gefühlserregung, also der Kern des Erlebnisses, die Vorstellung von Gott stammt aus der Umgebung; unter allen Naturereignissen spielt das Gewitter die größte Rolle, wie Kabisch an Beispielen aus Hebbel und seinem eignen Leben klarmacht. Aber auch in sittlichen Erlebnissen spricht Gott, wie er wiederum an einer Erinnerung von Gottfried Keller und an einem eignen Jugenderlebnis beweist (Gott hatte zu dem kleinen dreijährigen Schwesterchen Elli, als sie die Schere nehmen wollte, unter dem Christuskopf von Caracci gesagt: Elli, Du naschst!) — Die religiöse Phantasie des Kindes; ein paar Beispiele aus der unendlichen Mannigfaltigkeit der kindlichen Darstellungen von Gott führt Kabisch auf: Gottfried Keller glaubte zuerst, der goldne Wetterhahn, dann, der große Tiger in seinem Bilderbuch, das sei Gott; von großem Einfluß sind immer

[1]) Leipzig, Voigtländer, 2. Aufl. 1916.

[2]) Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 4. Aufl. 1917.

die Bilder der großen Meister auf die Vorstellung der Kinder. Eine große Rolle spielen natürlich in ihrer Phantasie die Engel wie überhaupt die jenseitigen Örter Himmel und Hölle mit ihrer starken affektiven, also auf die Gefühle wirkenden Macht. Manches bringt Kabisch sodann über den Kultus der Kinder aus den Erinnerungen unsrer Dichter bei, wie sie sich gern einen Altar gebaut, wie sie Pfarrer gespielt und gepredigt haben; das kindliche Gebet kennt, zumal in irgendwelcher Not und Angst keine Unmöglichkeiten, mag es sich nun um ein verlornes Messer oder um plötzliches Bravwerden handeln. Dabei macht Kabisch mit Recht darauf aufmerksam, wie gerade hier die größte Not der Kinderreligion begründet ist, wenn die Kinder beten, und es geschieht nicht, was sie erbitten, ohne daß sie dann einen Weg wissen, wie sie weiter zu Gott beten und an ihn glauben sollen. Kabisch macht bei dieser Gelegenheit eine sehr richtige Bemerkung gegen das Gebet der Kinder bei Tisch und in der Schule, das so oft entweder eine Verführung zur Eitelkeit oder zum Plappern ist. Die Reaktion der Kindesseele auf den Religionsunterricht ist nach den Äußerungen, die Kabisch dann zusammenstellt, im ganzen wenig ermutigend; am besten kommt, was sehr bezeichnend für die kindliche Seele ist, die bunte Welt des Alten Testamentes, am schlechtesten aber der Katechismus in der üblichen Art seiner Behandlung weg, während natürlich biblische Bilder bis auf wenige kritische Stimmen immer die unerschöpfliche Quelle religiöser Eindrücke gebildet haben. Von kindlichen Zweifeln hat Kabisch manches zu berichten, was allen Befürwortern einer streng autoritären Überlieferung der Geschichten an die Kinder zu denken geben muß; wie z. B. daß ein neunjähriges Bürschchen fragt, wie denn die Speisung der Fünftausend zugegangen sei; oder wenn einer unter Kabischs Gewährsmännern berichtet, daß er unter dem Einfluß der modernen Welterkenntnis eines Tages aufgehört habe zu beten. Seine ganze Erörterung schließt Kabisch mit einer Unterscheidung der zwei Religionen im Kinde, der Phantasiereligion und der Erfahrungsreligion. Er meint mit dem zweiten Ausdruck die wirklichen und eignen religiösen Erlebnisse des Kindes, die es nur mit Vorstellungen aus seiner Umwelt bezeichnen muß; mit dem ersten, die eigne religiöse Betätigung der Seele, mit der sie sich Bilder zu Gott und seiner unsichtbaren Welt erbaut, die dann als Motive das weitere Wollen und Fühlen bestimmen.

Reukauf[1]) will fragen, wie sich religiöses Leben unter der Leitung religiös gesinnter Erwachsener und dennoch wachstümlich entfalten kann. Sein besondrer Beitrag zu dem ganzen Gebiet, der über Kabisch hinausführt, ist sein Versuch, die einzelnen Stufen der kindlichen Entwicklung zu kennzeichnen. Mit demselben und ähnlichem Stoff wie Kabisch stellt er die erste Stufe religiösen Wachstums als die Stufe des Erwachens religiöser Gefühle und eines blinden, zugleich demütigen und vertrauensvollen Glaubens an die phantasiemäßig aufgefaßte Gottheit heraus. Seine Beispiele sind denselben Quellen entnommen und weisen die-

[1]) Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule. Leipzig, Wunderlich, 3. Aufl. 1914.

selben religiösen Triebe und Anliegen auf. In der zweiten Stufe, dem Knabenalter, tritt das religiöse Gefühl in enge Beziehung zum sittlichen Leben: in ihm wird Gott erfahren und es ruht auf Gottes Autorität; dabei ist aber schon der Religionsunterricht der Schule von Einfluß, der durch die Vorführung geschichtlicher religiöser Persönlichkeiten die im Kinde schlafenden Gefühle erweckt Aber schon entzünden sich zumal an nicht erhörten Gebeten Zweifel an Gott, denen freilich auch eine aus derselben Quelle fließende Vertiefung und Vergeistigung der Religion gegenübersteht. Sehr wertvoll ist dann der kurze Abschnitt über die Jünglingsreligion, mit der Reukauf schließt; indem er die Arbeit der amerikanischen Religionspsychologie heranzieht, stellt er als das Wesen dieser Stufe die Fortsetzung der vorher genannten zwiefachen Entwicklung heraus: statistisch hat der Amerikaner Starbuck nachgewiesen, wie groß der Prozentsatz der Männer und Frauen ist, die in dieser Zeit allem, was Religion heißt, gründlich entfremdet werden; aber nach dieser Zeit von Sturm und Drang tritt bei den meisten ein Wiederaufbau des religiösen Lebens ein, dessen wichtigster Kern nun die Ausgestaltung der einheitlichen religiösen Persönlichkeit wird, die mit Hilfe des Nachdenkens geschieht und anstatt eines Systems der Lehre ein Leben der Gemeinschaft mit Gott und der Liebe zum Inhalt hat. — Mit Recht schließt Reukauf, daß gerade diese Entwicklung der Religion in der Jünglingszeit maßgebend für den Religionsunterricht sein soll.

Wir gehn zu Dietrich Vorwerk über, der die Kinderpsychologie allen seinen Schriften über religiöse Erziehung zugrunde gelegt hat[8]). Auch Vorwerk kennt danach Stufen der kindlichen Religion, deren Vorhandensein er im allgemeinen anerkennt, wenn auch nicht überschätzt. Die unterste dieser Stufe ist die Gewohnheitsreligion, dann kommt die Religion der Autorität, dann die des Gedächtnisses und des Verstandes, dann die der Phantasie und des Mitgefühls, die beide auf einer Anempfindung ohne tiefern Grund beruhen; über diesen Stufen allen, die als Weg zu der höchsten zu bewerten sind, steht diese selbst, die persönliche Erfahrungsreligion, wenn das Kind in Naturereignissen und allerlei Schrecknissen, in Gewissenserfahrungen und in Bildern der heiligen Geschichte Gott begegnet ist. Von dieser Stufe aus ist dann die wahre Religion der Hingebung an Gott zu erreichen. Wie sich alle Religion im Gebet betätigt, so erscheint auch die kindliche in der Art der Kindergebete: unter ihnen überwiegt das Bittgebet alle andern Arten, mag es auch aus so verschiedenen Beweggründen, wie aus dem Trieb der Selbsterhaltung und dem der Selbstvervollkommnung oder aus dem Wunsche, nicht allein zu sein, herrühren. Die religiösen Vorstellungen des Kindes von Gott, Himmel und Hölle sind zumeist recht massiv, nur selten sind sie geistiger Art. Sein Nachahmungstrieb befähigt es, Verständnis für die Nachfolge Jesu zu gewinnen. Man vermißt bei Vorwerk die Frage, ob das Kind zur Selbstprüfung und zum Verständnis der Erlösung fähig sei. Vorwerks Bemerkungen über die Aufgaben,

[8]) Kinderseelenkunde Eine Einführung in ihr Studium usw. 3.—5. Aufl. Erziehung zum tätigen Christentum; beide Schwerin, Friedrich Bahn.

die sich für den Religionsunterricht aus dieser psychologischen Grundlage ergeben, würden uns hier zu weit abführen.

In seiner Schrift Der Kinderglaube (Langensalza, Hermann Beyer, 1909), tut H. Schreiber insofern einen Schritt vorwärts, als er zu der biographischen Methode und den eignen Erinnerungen eine dritte Quelle hinzufügt, indem er die Kinder seiner Klasse auf bestimmte Fragen antworten läßt, um ihre Anschauungen über göttliche Dinge zu erfahren. Ehe wir darauf eingehen, suchen wir noch seine Darbietungen nach Beobachtungen ab, die unsern bisher gewonnenen Stoff bereichern und uns die Grundlage für unsre Zusammenfassung bieten. Dabei soll uns noch wichtiger als die Auszüge aus den Erinnerungen von so bedeutenden Leuten wie Riehl und Ellen Key, zunächst einmal das sein, was Schreiber von wild aufgewachsenen Kindern berichtet, an denen klar wird, wie wichtig die Umgebung für die Entwicklung zur menschlichen Bildung ist. Bemerkenswert ist sodann eine Reihe von Einzelbeobachtungen an Kindern; eines sagte z. B. unter dem Eindruck des Gewitters „Der Mann kommt", und damit war in sein Herz Staunen und Furcht vor einer überwältigenden Macht eingezogen. Andre kleine Kinder, von denen Schreiber nach verschiedenen Quellen berichtet, stellen sich ganz eigenartig zur Gottheit: eins erfindet einen Regengott, ein andres hält den Mond, wieder ein andres die Sonne für Gott; sehr viele übertragen alles, was sie an ihrem Leben und dem ihrer Umgebung sehn, auf Gott: er muß einen Platz zum Stehn haben, er kann schneller laufen als der Hund Trotti, er kann sich auch in eine Frau verwandeln, wobei an die Mutter gedacht war; kleine Knaben hielten irgendwelche Handwerker, einer sogar den Schlotfeger für Gott; ein Mädchen empfand es sehr übel, daß Gott überall sei; ein andres wollte von Gott als dem Urheber der Zahnschmerzen nicht sehr viel wissen. Der Himmel wird nach der Art eines Kinderfestes oder eines Landaufenthaltes gedacht. Zweifel der Kleinen werden auch berichtet, zumal solche, die übermäßigen Versinnlichungen der göttlichen Welt oder nicht erhörten Gebeten gegenüber auftreten. Ältere Kinder, die schon in der Schule sind, denken von Gott immer noch wie von einem großen alten Manne, der gestickte Pantoffeln trägt, sich groß und klein machen kann und alles schafft und tut. Er bestraft die Sünde; wer Böses tut, kommt in die Hölle, wo er brennen und Stecknadelsuppe und eiserne Klöße essen muß. — Sehr wertvoll ist aber dann die Hauptsache: die Zusammenstellung der Wünsche von etwa 10jährigen Mädchen, die sie aufschreiben sollten. Dabei überwiegen Himmel, Seligkeit und reines Herz die irdischen Dinge, wie Kleider und Schuhe, täglich Brot und Gesundheit. Ein zehnjähriger Knabe schreibt schon, daß Gott, Himmel und Engel bloß Geist und gar nicht so wären, wie die kleinen Kinder oft meinen; auch komme nur die Seele, nicht der ganze Mensch in den Himmel. Die Gedanken der Elf- und Zwölfjährigen über Himmel und Hölle, die Schreiber berichtet, sind gegen diese offenbar sehr reife Einzeläußerung recht sinnlich und selbstsüchtig gehalten, nur einzelne Äußerungen lassen auf einen Einfluß der Gestalt und der Gedanken Jesu schließen. Nicht viel anders ist die religiöse Gedanken-

welt der Dreizehn- und Vierzehnjährigen; denn auch hier treten zwischen überwiegend sinnlich und poetisch gehaltenen Schilderungen vereinzelte geistigere und einzelne Zweifel auf. Schreiber gründet auf dies Ergebnis mit Recht die Forderung, die Vorstellungswelt der ältern Schulkinder immer mehr zu vergeistigen und zu verinnerlichen, um sie vor Zweifeln zu bewahren und tiefer zu führen.

Offenbar ist der Vorzug Schreibers die Verbindung der verschiedenen Wege zur Erforschung des wichtigen Gegenstandes, die Abstufung nach dem Alter und die Unterscheidung der Geschlechter; dies alles verrät den praktischen Schulmann und wirklichen Religionserzieher, der den Boden erkennen will, auf dem er baut, der vor allem den Kindern den Weg in wirkliches haltbares Christentum im Sinn der höchsten Überlieferungen unsrer Geschichte übermitteln will und dabei auch den Kampf gegen alte Ideale nicht scheut.

Nicht weniger anziehend und wertvoll ist die Schrift eines andern bayrischen Lehrers: Kind und Religion von E. Weigl, Paderborn, 1914. Auch er bringt Stoffe aus Lebensbeschreibungen wie die andern, aber weniger eigne Erinnerungen und Anekdoten. Er will aber vor allem, im Geiste der Arbeitsgemeinschaft der Münchener katholischen pädagogischen Vereine für experimentell-pädagogische Forschung, auf dem Wege der Schülerfrage die kindliche Religion ergründen. Dabei geht er mit allen Erfahrungen zu Werke, die dieselbe Methode auf andern Gebieten erworben hat. Wir heben aus dem reichen Inhalt der Schrift nur diese Seite heraus. Von 833 Kindern waren 617 brauchbare Arbeiten eingegangen, die etwas über den Anlaß und die Art der ersten religiösen Eindrücke aussagen sollten. Von der größten Bedeutung für die erste Frage stellt sich dabei die häusliche Belehrung und die häusliche Sitte heraus; fast die Hälfte der Kinder führt ihre ersten religiösen Erlebnisse darauf zurück; dann folgt das Gewitter und danach allerlei Ereignisse des persönlichen, häuslichen und kultischen Lebens. Vorgestellt wird Gott von den meisten als ein alter oder reicher oder mächtiger Mann, von manchen wie ihr Vater oder wie ein Priester, was uns für den Begriff der Modellvorstellung wertvoll ist. An Gefühlsregungen, die in Verbindung mit der Gottesvorstellung festgestellt werden konnten, überwog die Furcht weit die Freude. Gaben diese Antworten die Erinnerungen der Schüler von der fünften Volksschulklasse wieder, so hatte ein weiterer Versuch die Aufgabe, den religiösen Besitzstand von neu eingetretenen Schulkindern festzustellen, indem nach der Bedeutung religiöser Bilder gefragt wurde. Die richtigen Antworten schwanken zwischen 70% und 10%; die erste Zahl bezieht sich auf das Bild eines Engels, die zweite auf das des göttlichen Kinderfreundes; das Bild der Maria und erst recht das des Jesuskindes in der Krippe wurde in ziemlich vielen Fällen richtig erkannt, ersteres in 31%, letzteres in 70%. Weigl behandelt dann die höhern Schulstufen, als deren Kennzeichen er übereinstimmend mit Schreiber und auch mit andern, teils eine Vergeistigung aller religiösen Begriffe, teils Kritik und Zweifel an Wundern und Dogmen aufstellt. Von solchen Anfechtungen werden, wie es scheint, Mädchen weniger heimgesucht; Weigl berichtet wenigstens von einer

Reihe von Schülerinnen, die im Gegensatz zu den gleich noch zu besprechenden Mannheimer Schülern eine solche Reife des religiösen Urteils und Lebens an den Tag legte, daß man nur mit hoher Befriedigung diesen Ertrag nicht nur wie Weigl des Hauses, sondern auch des Schulunterrichtes vermerken kann. Über das Gebetsleben berichtet Weigl nur ganz kurz, daß in ihm die kleinen kindlichen Anliegen, besonders Schutz und Erhaltung des Lebens, die größte Rolle spielen. Aus dem Rest des Buches heben wir nur noch die Sünden heraus, die nach ihrer eignen Angabe von Kindern begangen werden; es ist nicht unwichtig zu bemerken, daß hierbei die Lüge die erste Stelle einnimmt. — Aus alledem geht hervor, welch eine wertvolle Bereicherung diese Schrift bedeutet.

Wir fügen noch einige Aufsätze über unsern Gegenstand an, wie sie in der Monatsschrift für evangelischen Religionsunterricht zerstreut zu finden sind. Wir achten dabei auf eine Seite an den religiösen Vorstellungen, die von mehreren dieser Aufsätze ganz besonders behandelt wird, nämlich auf die Himmelsvorstellung. Denn es entspricht unsrer ganzen religionswissenschaftlichen Grundauffassung, wenn wir als entscheidend für das Grundwesen einer Religion nicht zuerst die Vorstellung von Gott, sondern die vom Himmel ansehen. In ihr steckt nämlich der Gedanke vom höchsten Wert, der für alle religiöse Erziehung so maßgebend ist. Wie denken sich also die Kinder den Himmel? Es bedeutet eine Bestätigung der bisher von uns zusammengestellten Erkenntnisse, wenn H. Schreiber in zwei Aufsätzen des dritten Jahrgangs der genannten Monatsschrift sehr sinnlich gehaltene Vorstellungen vom Himmel aus den Antworten älterer Volksschülerinnen herauszieht. Unter diesen kommt selten eine vor, die den Himmel etwas geistiger faßt: man möchte manchmal meinen, die Mädchen hätten es darauf abgesehen, möglichst kindlich und naiv zu antworten; Edelsteine und Gold, Lichter und Kleider, die hohen göttlichen Personen und die Engel, erscheinen in strahlendem Glanz und vereinigen sich zu einem Bild von lauter Lust und Wonne; nur der Weg dahin ist schwierig, weil er durch Leiden und durch Tugend führt. Einige ältere Mädchen dagegen bieten sehr schöne geistige Antworten: Seligkeit ist Gotteskindschaft, ist im Gewissen, ist lauter Gutes; sie ist ein Geschenk Gottes und der Weg zu ihr führt über die Reue. Diese zwiespältige Auffassung der befragten Mädchen wird uns noch öfter begegnen und unsere Gedanken weiter leiten. — Die Darstellung, die S. Ebell in dem vierten Jahrgang gibt, bietet nur die eine Seite des Bildes: die Vorstellungen der von ihr befragten 10- und 11jährigen Mädchen sind nur ihre gewöhnlichen Wünsche, wie sie die Phantasie in den Himmel hinaufwirft, den geometrischen Ort aller erfüllten Wünsche. (Schluß folgt.)

Kleine Beiträge u. Mitteilungen

Die Schriftleitung dieser und der folgenden Abteilung (Besprechungen) hat Herr Dr. G. Weiß, Privatdozent in Jena, übernommen

Tuiskon Ziller

Von Prof. Dr. W. Rein

Am 22. Dezember d. J. werden es hundert Jahre, daß T. Ziller in Wasungen, S. M., das Licht der Welt erblickte. Über sein Leben und sein Werk berichtet O. W. Beyer in Reins Enzyklopädie, 10. Band, Seite 501 ff. in eingehender und verständnisvoller Weise. Als Oberlehrer am Zillerschen Seminar zu Leipzig hat er mehrere Jahre mit ihm zusammen gearbeitet und als Frucht seiner Studien die Schrift veröffentlicht: „Zur Geschichte des Zillerschen Seminars". Langensalza, Beyer & Mann, 1897. Wer diese Veröffentlichungen liest, wird sich gern veranlaßt fühlen, zu den beiden Hauptschriften Zillers, seiner „Grundlegung zum erziehenden Unterricht" und seiner „Allgemeinen Pädagogik" zu greifen. Beide verdienen eine fleißige Lektüre in hohem Maße, da sie, durchweht von einer warmen Begeisterung, die Aufgaben der wissenschaftlichen Pädagogik in gründlicher Weise darlegen. Unsere schnell lebende Zeit mit ihrem täglich wachsenden pädagogischen Schrifttum geht nur zu rasch an ihnen vorüber. Und doch ist Ziller ein leuchtendes Beispiel dafür, welche Ernte sich aus dem Boden Herbartischer Denkarbeit gewinnen läßt. Um nur ein Beispiel zu nennen, so hat Ziller mit seiner viel umstrittenen Theorie der Formalstufen der wissenschaftlichen Didaktik nicht nur tiefgehende Anregungen geboten, sondern auch die Praxis unserer Schulen stark beeinflußt. Allerdings erstand ihm zugleich eine heftige Gegnerschaft, die sich an Entgleisungen und mechanistisch zusammengeschriebenen Lektionsentwürfen aufregte und das gesamte „Zillertum" scharf bekämpfte. Man machte Ziller vielfach zum Vorwurf, daß er aus dem weiten Gebiet der Pädagogik den einen Teil, die Didaktik, in einseitiger Weise bevorzuge, und übersah dabei vollständig, wieviel gerade hier es zu tun gab, wenn man nur an das ganz vernachlässigte Gebiet der Lehrplantheorie denkt. In den philosophischen Disziplinen zog ihn vor allem die Ethik an. Ihr widmete er im Anschluß an Herbart ein eignes Werk „Philosophische Ethik", die, auf das Bedürfnis der Pädagogik zugeschnitten, vor allem den sozialen Problemen nachgeht und der Ansicht entgegentreten kann, als ob Ziller sich auf den Standpunkt eines einseitigen Individualismus gestellt habe. Gewiß sind wir heute mehr als sonst auf die sozialen Bedingungen und ihre Bezogenheiten eingestellt, aber die uralte Tatsache, daß in allen Gemeinschaften starke Persönlichkeiten den Ausschlag geben, weist die Pädagogik immer darauf hin, den individuellen Grundzug zu betonen und über dem Gemeinwesen des Einzelnen nicht zu vergessen. Hier setzt die Zillersche Pädagogik den Hebel an. Möge die Erinnerung an den 100 Geburtstag des Verfassers der Lektüre seiner Werke zugute kommen[1])! Da, wo Franken und Thüringen zusammenstoßen, hat seine Wiege gestanden. Demselben Landstrich entstammt Luther und die Familie Herbarts, während Stoy, der Zeitgenosse Zillers, dem Osten Thüringens, S.-Altenburg, zugehört. Längere Zeit haben Stoy und Ziller im Verein für wissenschaftliche Pädagogik zusammen gearbeitet, bis eine Trennung der beiden erfolgte, die auch eine Spaltung unter ihren Anhängern veranlaßte. Spätere Zeiten haben die Gegner versöhnt und zu einer gerechten Beurteilung der hohen Verdienste Zillers geführt.

[1]) Eine Neuausgabe seiner „Allgemeinen Pädagogik", besorgt von Herrn Dr. Th. Fritzsch, ist in Langensalza in „Greßlers Klassiker der Pädagogik" 1914 erschienen.

Ein Beitrag zur Logik, Psychologie und Methodik des physikalischen Experimentes

Von Ernst Hopf in Hamburg

I.

„Ohne Regelmäßigkeit und Gesetzmäßigkeit wäre die Welt nicht Natur, sondern ein unbegreiflicher Wirrwarr, und daß sie eben dieses nicht ist, dies bedarf einer Ratio sufficiens[1]." Das Gesetz, als das Gesetz der Tatsachen, begründet einen durchgängigen Zusammenhang des Erfahrungsmaterials und verbindet die Tatsachen zu einem gesetzlichen Einheitszusammenhang. Die Zusammengehörigkeit der empirischen Tatsächlichkeit, und die, diese „Zusammengehörigkeit stiftende" Einheitsbeziehung, das Gesetz, zu erforschen, ist Aufgabe der Naturwissenschaft und insbesondere — was für uns hier wesentlich in Betracht kommt — der Physik

Gesetz und Tatsache sind nichts metaphysisch Getrenntes; das Gesetz ist nichts hinter den Tatsachen metaphysisch Liegendes, sondern beide stehen im engsten gesetzlichen Bedingungszusammenhange. Das Gesetz wird zur Möglichkeitsbedingung der „Erfahrung", die die physikalische Wirklichkeit konstituiert, die das empirische Gegebene der physikalischen Wirklichkeit zu einem wirklich Physikalischen macht. Darin, „daß die Erscheinungen schon von selbst gewissen Regeln unterworfen sind", liegt die Bedingung, unter der überhaupt Bestimmung der Erscheinung als Erscheinung, d. h. objektiv im Sinne der Wissenschaft möglich ist. Ohne diese allgemeine und prinzipielle Bedingung blieben wir immer auf die Sphäre bloßer Subjektivität beschränkt und alle Wege, auch nur zu einem objektiven Urteil zu gelangen, blieben uns versperrt[2]."

Um jenes Ziel das System von Gesetzen, das den objektiv allgemeingültigen Ordnungszusammenhang der physikalischen „Erfahrung" gewährleistet, zu gewinnen, bedient sich die Physik gewisser ihr charakteristischer Methoden Die, jeder Wissenschaft eigenartige methodologische Struktur bildet sich aus in der lebendigen Arbeit der Wissenschaft, sie ist der Wissenschaft immanent und wird von ihrem Charakter, ihrem besonderen System der gesetzlichen Zuordnungen beherrscht Für die Physik — wie für die gesamte Naturwissenschaft — hat das empirisch Gegebene nur insoweit Interesse, als sich aus ihm das Allgemeine — das Merkmal der Gattung oder das Gesetz — gewinnen und sich an ihm das Gesetz bestätigen läßt. Danach bestimmen sich als die grundlegenden Methoden der Physik: die Induktion, die aus gegebenen konkreten Tatsachen das Gesetz, und die Deduktion, die das Allgemeine aus Allgemeinem durch rein logische Schlußfolgerungen gewinnt und an der konkreten Wirklichkeit zu bestätigen sucht. Dabei treten Induktion und Deduktion nicht nur als methodische Verfahren innerhalb der Wissenschaft gleichberechtigt nebeneinander auf, sondern sie durchdringen und ergänzen sich gegenseitig als „Methoden-Momente"[3]. Das induktiv gewonnene Allgemeine wird deduktiv Allgemeines, indem es die Deutung neuer Tatsachen ermöglicht und im technischen Aufbau des physikalischen Instrumentes als leitendes Prinzip auftritt. Ein „deduktives Moment" liegt in der Induktion, da das konkret Gegebene im physikalischen Experiment einem allgemeinen Begriffs- und Sachzusammenhang unterstellt wird, auf Grund dessen der Schluß vom konkreten Einzelfall auf das allgemeine Gesetz logisch erlaubt ist. Das Mittel nun, das uns ermöglicht, aus den konkreten Einzelfällen das allgemeine Gesetz zu gewinnen und umgekehrt, das Gesetz am besonderen Gegebenen zu bestätigen, ist das physikalische Experiment.

Das psychologische Verfahren, aus der systematischen Übersicht der im Experiment gefundenen Resultate das Allgemeine zu gewinnen, ist logisch betrachtet kein „Abstraktionsverfahren" — wie sich später zeigen wird — und soll deshalb besser als Induktionsverfahren bezeichnet werden. Es hat einen doppelten Charakter, indem es einmal ein, an einem einzelnen Objekte ermittelles Merkmal zu einem begrifflichen, d. h. zu einem

[1]) O. Liebmann, Gedanken und Tatsachen I, S. 126.
[2]) B. Bauch, Über den Begriff des Naturgesetzes. Kantstudien XIX. 1914, S. 304.
[3]) Vergl. hierzu B. Bauch, Studien zur Philosophie der exakten Naturwissenschaften, S. 23f.

Merkmal der Gattung erhebt — es ist die „isolierende" Induktion, — und dann aus einer Anzahl von Einzelfällen das Gesetz gewinnt — die „vergleichende" Induktion[1]).

Die Induktion geht von besonderen singulären Merkmalen aus, um sie zu begrifflichen zu erheben oder in der Ordnung der Einzelerscheinungen das ordnende Prinzip zu erkennen. Sie hat dabei zur obersten Voraussetzung, daß alle Naturerscheinungen ursächlich bedingt sind, in einem gesetzlichen Einheitszusammenhange von Beziehungen stehen, wenn sie wissenschaftlich erkannt werden sollen. Das Kausalitätsgesetz wird damit zur letzten Voraussetzung der Erkennbarkeit der Natur gemacht und stellt sich dar als die allgemeinste Gesetzesbeziehung, die überhaupt und schlechthin fordert, daß ein Einheitszusammenhang, eine Tatsachenzuordnung, schlechthin „gestiftet" werden soll. Sie ist als allgemeinste Forderung alles Einheitszusammenhangs der Naturerscheinungen jedem besonderen Naturgesetz — als einem inhaltlich bestimmten Kausalgesetz — bereits vorausgesetzt, wie für jede, eine ganz bestimmte Zuordnung stiftende Funktion[2]), der Begriff der Funktion, als der einheitsstiftenden Verbindung schlechthin, logisch voraus liegt. Als inhaltlich bestimmte Einheitsforderung verlangt das Naturgesetz eine besondere Art der Zusammengehörigkeit, eine bestimmte Abfolge von Naturerscheinungen, von denen die eine als die Ursache, die andere als die Wirkung gedeutet wird. Durch diese logische Besinnung aber wird aus dem Dualitätsverhältnis Ursache — Wirkung alles mystisch Dunkle abgestreift, und in ihr nur jene gesetzliche Zusammengehörigkeit in ihrer objektiven Allgemeingültigkeit erkannt. Da nun Ursache und Wirkung als empirische Zuordnungsdaten im Naturgesetz als ihrer einheitsstiftenden Funktion einander zugeordnet werden, so muß jeder Änderung in der Ursache eine bestimmte Änderung in der Wirkung entsprechen; immer aber vollziehen sich Änderung der Ursache und die durch sie bedingte Änderung der Wirkung so, daß sie Träger des Gesetzes, Daten desselben stiftenden Funktionalzusammenhangs geblieben sind. Weil nun aber das Naturgesetz die Abfolge der Naturerscheinungen gleichsam „vorschreibt", und in jeder einzelnen Tatsachen-Zuordnung „enthalten" ist, muß umgekehrt in der systematischen Abfolge der Naturerscheinungen, in der Änderung des Ursache-Wirkungsverhältnisses das Naturgesetz erkennbar sein, d. h. das Induktionsverfahren kann sich an der gesetzlichen Ordnung der Einzelfälle auf das Prinzip dieser Ordnung besinnen, es sich an ihr zum Bewußtsein bringen. Jenes Er- und Anerkennen des Gesetzes in der Abfolge der Einzelfälle ermöglicht allein das Experiment, das sich somit in den Dienst der Induktion stellt und von dieser her seine methodologische Stellung innerhalb des Systems der wissenschaftlichen Physik enthält. Darin liegt der Zweck und die tiefste Bedeutung des Experiments, daß es uns erlaubt und ermöglicht, von bestimmten konkreten Einzelfällen auf den allgemeinen Fall zu schließen, denn „es genügt nicht allein zu beobachten, man muß seine Beobachtungen auch ausnutzen und zu diesem Zwecke verallgemeinern"[3]).

In dem Erlauben einerseits, und dem Ermöglichen andererseits, von einer im Experiment gewonnenen einzelnen Tatsache auf den allgemeinen Fall zu schließen, kündigt sich ein doppeltes Moment an: in dem Erlauben das logisch objektive, das die Rechtsgrundlage für die Verallgemeinerung bildet, in dem Ermöglichen das psychologisch subjektive, das in seiner Subjektsbezogenheit die Frage enthält, wie wir das Allgemeine im besonderen erkennen und zum Zwecke wissenschaftlicher Bearbeitung an dem Besonderen „abheben" können. Es sind also die beiden Grundfragen zu beantworten: erstens, welcher objektiv logische Sachverhalt gestattet uns mit der Forderung der Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit das im Experiment gefundene Resultat zu verallgemeinern und zweitens, wie gestalten wir das Experiment, damit es uns den psychologischen Weg zur Auffindung des Allgemeinen im Besonderen erleichtert und in uns ein Gefühl der Gewißheit und Richtigkeit unseres Erkenntnisverfahrens erzeugt. Die Beantwortung

---

[1]) Vergl. „isolierende und vergleichende Abstraktion" bei Rickert, „Kultur- und Naturwissenschaft", 3 Aufl., S. 43.

[2]) Die Funktion in der Mathematik, als Gesetz einer bestimmten Zuordnung. Funktion wird in der Abhandlung nur in diesem Sinne gebraucht.

[3]) H. Poincaré, Wissenschaft und Hypothese, S. 142.

der ersten Frage schließt sich unmittelbar an die logische Behandlung der Induktion an: das Experiment ist ein Mittel der Induktion und deshalb muß seine logische Grundlage im logischen Gefüge der Induktion enthalten sein. Die logische Gründung des Experiments bezieht sich zunächst auf seine Anordnung und liegt einmal in der Untersetzung der zu beobachtenden Tatsache unter ein System von Begriffen, wie in der Einordnung des im Experiment gegebenen objektiven Sachverhalts in den Objektenzusammenhang der Wissenschaft. Diese logische Struktur enthält den Rechtsgrund dafür, daß von einzelnen Merkmalen auf die ganze Gattung und von einer Anzahl von Einzelfällen auf das sie beherrschende Gesetz geschlossen werden kann. Ist ein Experiment auch nur einmal richtig, d. h. unter Korrektion der meßtechnischen und subjektiven Beobachtungsfehler ausgeführt — ist beispielsweise an einem bestimmten Kupferstabe dessen linearer Wärmeausdehnungskoeffizient gemessen, so kann man sofort auf das allgemeine Gattungsmerkmal schließen, d. h. man hat den Ausdehnungskoeffizienten des Kupfers überhaupt bestimmt. Um den linearen Wärmeausdehnungskoeffizienten, d. h. die lineare Ausdehnung, die ein Kupferstab von einem Meter Länge bei Erhöhung seiner Temperatur um 1 Grad erfährt, zu bestimmen, wird zunächst das konkret Gegebene dem Begriffe Kupfer unterstellt. Indem man den gegebenen Stab als einen Kupferstab anspricht, d. h. das Urteil fällt, „dies ist Kupfer", drückt man in dieser objektiven Urteilsfunktion eine objektive Zusammengehörigkeit in dem Sinne aus, daß man das Erfülltsein eines Bedingungszusammenhangs von Merkmalen — der in dem Begriffe Kupfer liegt — in diesem bestimmten Falle konstatiert. Um diese Zusammengehörigkeit der empirischen Merkmale als eine objektiv notwendige anzusprechen und anzuerkennen, ist der Begriff des Kupfers als das Gesetz, das diese „Zusammengehörigkeit" notwendig fordert, logisch vorausgesetzt. Der Satz, „x ist Kupfer", drückt den objektiven Gesetzeszusammenhang aus, wobei in dem „Kupfer" das Gesetz, in dem „x" der Hinweis auf die Erfüllbarkeit des Gesetzes durch ein Konkretum liegt, denn der Begriff ist nicht etwas formal Abstraktes, sondern immer der Begriff von Wirklichem. Das „dies ist", erkennt die Erfülltheit in einem gegebenen Einzelfalle und damit einen objektiv notwendigen Bedeutungsinhalt an. Mit der Unterordnung des Gegebenen unter den Begriff ist aber bereits das zu bestimmende Merkmal in eine Ordnung von Daten gerückt, in der zugleich ein Kriterium der Richtigkeit der Messung mit enthalten sein kann. In dem zu untersuchenden Objekt aber sieht man nun nicht ein begrifflich Abstraktes, sondern ein Begriffliches, soweit es konkret erfüllt ist. Weil auf die Längenverhältnisse des Stabes reflektiert und das Maß seiner Ausdehnungsfähigkeit durch Wärme bestimmt wird, unterstellt man ihn weiter dem Begriff der Länge und dem physikalisch definierten Begriff des Längenmaßstabes und fügt ihn durch seine Längenmaßzahl in die objektive Reihenordnung der Zahl ein. Da seine Längenausdehnung durch Wärme ermittelt werden soll, ist bereits für seine Meßbarkeit das physikalische Gesetz vorausgesetzt, daß Wärme die Körper ausdehnt und in der Wärmezufuhr zum Körper ist der physikalische Begriff der Temperatur und der Temperaturmessung mit ihren Maßeinheiten mit enthalten. Diesem in sich geschlossenen System von Begriffen ist der Gegenstand der Untersuchung unterstellt, und weil nun ein objektiver Sachverhalt an und in ihm konkret erfüllt ist, kann von ihm aus auf den objektiven Sachverhalt geschlossen werden, d. h. das am konkreten Beispiel gefundene Merkmal kann zum Gattungsmerkmal erhoben werden.

Poincaré behauptet: „Beim Experiment ist Interpolation nötig, das Experiment gibt uns eine gewisse Anzahl von isolierten Punkten, man muß sie durch einen kontinuierlichen Linienzug verbinden, damit haben wir eine wirkliche Verallgemeinerung[1])." Wir müssen hier unterscheiden zwischen einer „wirklichen Verallgemeinerung" und einer „verallgemeinerten Wirklichkeit" im Begriff. Poincaré hat recht, wenn er unter „wirklicher Verallgemeinerung" das induktive Verfahren — rein psychologisch gefaßt — meint, wie wir zu Urteilen im Sinne des Gesetzes gelangen können. Man kann aber in dieser „wirklichen Verallgemeinerung", als dem psychologischen Verfahren, nicht den Rechtsgrund sehen, in dem die „verallgemeinerte Wirklichkeit" gründet. Man könnte zwar mit größter Wahrscheinlichkeit durch Interpolation das Versuchsergebnis

[1]) H. Poincaré a. a. O., S. 144.

erweitern; aber jeder Versuch der Extrapolation würde sich auf eine wankende Grundlage stützen, und weder durch Inter- noch durch Extrapolation würden wir den Bereich der Wahrscheinlichkeit in unserer Naturbetrachtung verlassen. Dabei setzten wir die Geltung des Allgemeinen, das wir durch dieses Verfahren begründen wollten, für die Fortführung durch Analogie bei der Inter- und Extrapolation bereits voraus. Um nur ein Urteil mit dem Zwange der Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit rechtfertigen zu können, müßten wir alle überhaupt möglichen Einzelfälle in unsere Betrachtung einbeziehen — mit dieser Unmöglichkeit aber zugleich die Naturwissenschaft als Wissenschaft aufgeben.

Das Verfahren nun, aus der systematischen Übersicht der im Experimente erhaltenen Resultate, das Gesetz zu gewinnen, ist nicht ein „Loslösen" von seinen konkreten Bestimmtheiten, die ihm unterstellt sind, indem man allmählich von diesen Bestimmtheiten „abstrahiert", d. h. dieses psychologische Verfahren ist kein sogenanntes „Abstraktionsverfahren". Das Allgemeine wird vielmehr an und im Besonderen durch Vergleichung der Einzelfälle erkannt und an ihnen ins Bewußtsein gehoben[1]). Dieses Er- und Anerkennen des Gesetzes im konkreten Einzelfalle ist möglich, weil ja das Gesetz nicht ein formal Abstraktes, sondern immer ein Gesetz der Tatsachen und in jedem Einzelfalle als sein „formgebener Faktor" enthalten ist. Sollte bei der Gewinnung des Allgemeinen allmählich abstrahiert werden, dann wäre gar nicht einzusehen, wie dieses Abstraktum ein Gesetz von Wirklichem sein und in jedem bestimmten Einzelfalle „enthalten" sein könnte. Dieses Allgemeine wird nicht bloß logisch als Möglichkeitsbedingung der Einzeltatsache vorausgesetzt, sondern auch psychologisch in seinen Grundbestandteilen für seine Erkennbarkeit in den Einzelfällen, kann also als Voraussetzung nicht erst nachträglich „abstrahiert" werden. Durch Messung und Berechnung ist gefunden worden, daß Kupfer-, Aluminium- und Bleistäbe mit den Massen 400, 600 und 800 Gramm und den spezifischen Wärmen 0,09; 0,22; 0,03, wenn sie um 10, 15 und 20 Grad erwärmt werden, die Wärmemengen, gemessen in Kalorien, aufnehmen: 400 . 0,09 . 10; 600 . 0,22 . 15; 800 . 0,03 . 20. Darin wird durch Vergleichung das Allgemeine erkannt, daß die Wärmemenge, die einem Körper zugeführt wird, m c. t. Cal. ist, d. h. die Maßzahl der Wärmemenge ist gleich dem Produkt aus Masse mal spezifischer Wärme mal Temperaturerhöhung. Die Ableitung des Allgemeinen aus den Einzelfällen war nur dadurch möglich, daß man jede einzelne Maßzahl in jedem Einzelfalle als Maßzahl eines physikalischen Begriffs ansah, nämlich 400, 600 und 800 als Masse; 10, 15, 20 als Temperatur, 0,09; 0,22, 0,03 als spezifische Wärme, und also für die Erkennbarkeit des Besonderen das Allgemeine psychologisch im Bewußtsein des Erkennenden voraussetzte. Durch Vergleichung aber erkennt man die einzelnen Massen, spezifischen Wärmen und Temperaturen als das Wechselnde — die Variable der Begriffe, Masse, spezifischen Wärme und Temperatur und anerkennt damit die Einzelfälle als Besonderheiten des allgemeinen Falles m. c. t. Es ist ein Hineinsehen, Hineinführen des Allgemeinen in das Besondere, nicht ein „Abstrahieren" aus ihm. Diese Erkenntnis ist für das psychologische Verfahren von großer Bedeutung und beeinflußt die didaktische Fragestellung im Lernprozeß an dieser Stelle ganz wesentlich. Doch kann hier nicht weiter darauf eingegangen werden.

Die logische Struktur des Experiments zeigt sich weiterhin in seinem wissenschaftlichen Aufbau und seinem Anordnungsplan. Voraussetzung für eine experimentelle Anordnung ist ein physikalischer Sachzusammenhang, ein objektiver Tatsachenverband, der von Gesetzen beherrscht ist, die bereits in ihrer Anwendung im physikalischen Instrument Wirklichkeitswert erlangt haben. Eine Kenntnis dieses, für das Experiment vorausgesetzten Tatsachenzusammenhangs und die Fähigkeit ihrer Anwendbarkeit und Verifikation im physikalischen Instrument, d. h. eine genaue Beherrschung physikalischer Apparate in ihrem Aufbau und in ihrer Wirkungsweise, muß der Physiker besitzen, um mit Erfolg experimentieren zu können. Es gehört also zur Technik des Experiments eine planvolle Gedankenarbeit. Auf Grund dieser Einordnung des Experiments in einen physikalisch geordneten Zusammenhang ist es dem Physiker

[1]) Vergl. auch Cassirer, Substanzbegriff und Funktionsbegriff, I. Kap.

oft möglich, das Resultat, das im Experiment gefunden werden soll, gleichsam vorauszusehen. „Der Gelehrte soll anordnen"; „der Forscher soll voraussehen"[1]). Um das Voltaische Spannungsgesetz zu demonstrieren oder überhaupt zu zeigen, daß eine Metallplatte bei Berührung mit einer Flüssigkeit (Säure) einen elektrostatischen Spannungszustand aufweist, muß man nicht nur einen Begriff vom elektrostatischen Spannungszustand überhaupt besitzen, sondern auch wissen, wie man diese Spannung unter Einschaltung eines Kondensators messen kann, in dessen Versuchsverständnis die Begriffe der elektrostatischen Influenz, wie die Grundgesetze über die Anziehung und Abstoßung ungleichnamiger und gleichnamiger Elektrizitäten eingehen. In der genialen Experimentierkunst Faradays[2]) waren die physikalischen Voraussetzungen oft nur allgemeiner Natur. So schloß er aus der bereits bekannten Tatsache der Wirkung des elektrischen Stromes auf die Magnetnadel und der Gültigkeit des Reaktionsprinzips von Newton, daß auch umgekehrt die Magnetnadel eine Wirkung auf den elektrischen Strom ausübe. Gerade in der besonderen Art der meisterhaften experimentellen Forschung Faradays aber zeigt sich, was physikalische Voraussetzung in der Anordnung des Experiments bedeutet und wie sie vom Experimentator erlangt werden kann. Faraday führte erst, ehe er an die selbständige Anordnung neuer Versuche ging, die zu seiner Zeit bekannten elektrischen Versuche aus, um sich neben einer gründlichen theoretischen Beherrschung der physikalischen Grundgesetze eine verständnisvolle Handhabung in ihrer Anwendung im physikalischen Instrument zu sichern.

Hier ist auseinander zu halten: die physikalische Voraussetzung als objektiv logischer Sachzusammenhang, das psychologische Bewußtwerden dieser Voraussetzung im Bewußtsein des Physikers und das Bewußtsein von der Voraussetzung als Voraussetzung. Der Physiker muß sich zwar dieser physikalischen Struktur bewußt werden, um mit Verständnis experimentieren zu können, aber er braucht sich dieser Voraussetzung nicht als Voraussetzung, d. h. in ihrer logischen Bedeutung als Möglichkeit des Experiments klar zu werden, das ist Aufgabe und Zweck der philosophischen Besinnung. Sie wird aber auch notwendig für die Gewinnung einer Methodik des Experimentes, die aus dieser philosophischen Betrachtung die Folgerungen für eine unterrichtliche Behandlung zieht.

Wie die Anordnung des physikalischen Experiments nur aus einem physikalischen Sachzusammenhang heraus geschehen kann, in dem die Bestimmungsstücke der experimentellen Fragestellung liegen, so kann umgekehrt das experimentelle Ergebnis nur auf Grund dieses Zusammenhangs verstanden und gedeutet werden. Die physikalische „Bestimmbarkeit" des experimentellen Resultates setzt seine „Bestimmtheit" in einem Ordnungszusammenhang physikalischer Gesetzmäßigkeit voraus. Um beispielsweise nur den einfachsten elektrostatischen Grundversuch der Anziehung eines Holundermarkkügelchens durch einen geriebenen Glasstab physikalisch verstehen zu können, muß man wissen, daß eine elektrostatische Ladung in einem in ihrer Nähe befindlichen elektrisch neutralen Körper eine Trennung der gleichen Mengen positiver und negativer Elektrizität durch Influenz bewirkt und daß gleichnamige Elektrizitäten einander abstoßen. Die Ablenkung der Magnetnadel durch den elektrischen Strom verlangt zu ihrem physikalischen Verständnis eine Kenntnis des elektrodynamischen Feldes, das als ein quellenfreies Wirbelfeld geschlossene Kraftlinien enthält, längs deren sich eine bewegliche Magnetnadel bewegen würde, wenn sie der Einwirkung des Stromes ausgesetzt ist.

Die Beantwortung der zweiten Frage hebt die psychologischen Momente in der experimentellen Anordnung heraus, die die Erkennbarkeit des Allgemeinen aus dem experimentellen Resultate ermöglicht und mit einem psychologischen Gefühl der Gewißheit und Richtigkeit das Allgemeine im Besonderen abheben läßt[3]). Man hat hier von vornherein scharf auseinander zu halten: das logische Recht der Notwendigkeit und

---

[1]) H. Poincaré a. a. O., S. 143.

[2]) J. Tyndall, Faraday und seine Entdeckungen. Deutsche Übersetzung von H. Helmholtz. — Wundt, Logik, II. Bd., S. 349.

[3]) Ich halte dieses psychologische Moment vom didaktischen Standpunkte aus für besonders wichtig

Wahrheit und das psychologische Gefühl der Gewißheit und Richtigkeit im psychologischen Verfahren der Verallgemeinerung. Der Rechtsgrund der Verallgemeinerung ist niemals ein psychologisches Moment, das sie begleitet, sondern allein die Gründung, das „Entspringen" in einem logischen Sachverhalt.

Der Gesetzeszusammenhang, der im Kausalgesetz gewährleistet ist, stiftet im Naturgesetz eine besondere Zusammengehörigkeit von Erscheinungen derart, daß jeder Ursache eine bestimmte Wirkung entspricht. Die Beobachtung des natürlichen Geschehens findet aus der Fülle der Wahrnehmungsbilder nur schwer das Gleichbleibende, Unveränderliche im veränderlichen Lauf der Dinge. „Die ganze Kunst des induktiven Verfahrens beruht auf dem Scharfsinn, mit welchem man aus dem unreinen und verworrenen Material unserer Wahrnehmungen von der Form S ist P die reinen und in sich zusammenhängenden Sätze von der Form Σ ist Π zu entwickeln versteht"[1]) Aus dem Beobachtungsmaterial ziehen wir durch die physikalische Beobachtung im Experiment immer nur bestimmte Beobachtungstypen durch Isolation in unseren Beobachtungskreis, indem wir aus dem unwillkürlichen, kontinuierlichen Ablauf der Erscheinungen durch einen willkürlichen „Zwang eine Reihe von Umständen in unseren Wirkungskreis bringen"[1]). In dieser Isolation in der experimentellen Beobachtung liegt gerade deren Bedeutung, weil damit der einzelne Fall als Bedingtes und als Bedingendes zur klaren Erkenntnis gebracht werden kann. In der „Variation der äußeren Umstände"[2]) liegt das „praktische Mittel, Beobachtungen in solcher Menge und solchen Verschiedenheiten und Verwandtschaften zu machen"[3]), daß aus ihrer übersichtigen Darstellung die „Invariante" — das die besonderen Fälle beherrschende Allgemeine — erkannt werden kann. Im Verfahren der „isolierenden Induktion" wird man dann verallgemeinern, wenn man unter Korrektion des subjektiven und meßtechnischen Beobachtungsfehlers in verschiedenen Kontrollversuchen ein gleichstimmendes Ergebnis oder einen Mittelwert gefunden hat. Ein größeres Interesse beansprucht in diesem Zusammenhang das Verfahren der „vergleichenden Induktion". Das Experiment ermöglicht von jeder Änderung der Ursache die Änderung in der Wirkung zu beobachten, wie umgekehrt von der Änderung der Wirkung auf die Ursache zu schließen. Dabei gestattet sie, dieser Änderung des Ursache-Wirkungsverhältnisses in systematischer Form nachzugehen, d. h. in einer solchen zusammenhängenden Form von Beobachtungen, daß diese gleichsam Typen aller überhaupt möglichen Fälle in sich schließen. Um beispielsweise das Archimedische Prinzip — ein Körper verliert beim Eintauchen in eine Flüssigkeit soviel an Gewicht, als die Flüssigkeit wiegt, die er verdrängt — in einer Fülle von Einzelbeobachtungen erkennen zu können, wird man den Gewichtsverlust verschiedener Körper in derselben Flüssigkeit (Wasser), wie den Verlust desselben Körpers in verschiedenen Flüssigkeiten aufzeigen. Um das Voltaische Spannungsgesetz induktiv zu gewinnen, wird man die Spannung einer Metallplatte in verschiedenen Flüssigkeiten (Säuren), diejenige verschieden großer Platten desselben Metalls in derselben Flüssigkeit und der Kombination je zweier verschiedener Metallplatten in derselben und in verschiedenen Flüssigkeiten aufzeigen. Das Experiment, das teils im Dienste der „isolierenden", teils der „vergleichenden Induktion" steht, kann man als das „Induktionsexperiment" bezeichnen.

Wie aber das Experiment einmal dazu dient, den beobachteten Einzelfall als Fall eines allgemeinen Gesetzes darzutun und das Allgemeine am Einzelnen zu erkennen, so wird es auch in der physikalischen Wissenschaft dazu verwendet, das auf dem Wege logischer Schlußfolgerungen gewonnene Allgemeine als Allgemeines von Besonderem zu erkennen, indem man das Allgemeine am Besonderen zu bestätigen sucht. Damit tritt das Experiment auch in den Dienst der Deduktion und man kann dieses Experiment als das „Verifikationsexperiment" bezeichnen. Für seine Ausführung gilt Analoges wie für das Induktionsexperiment. Beide Experimente haben oft nur demonstrativen Charakter — d. h. eine Erscheinung überhaupt experimentell aufzuzeigen — und sind

[1]) Lotze, Logik, S. 355.
[2]) Wundt, Logik, II. Teil, S. 350.
[3]) Lotze, Logik, S. 367.

dann induktiv demonstrativ oder deduktiv demonstrativ. Man kann dieses Experiment als das Demonstrationsexperiment[1]) bezeichnen. Weil nun aber im Experiment aus dem empirisch Gegebenen das Allgemeine gefunden wird, wie umgekehrt im Experiment das Allgemeine am Wirklichen seine Bestätigung finden muß, können wir mit Poincaré das Experiment als die „einzige Quelle der Wahrheit" bezeichnen.

II.

Der zweite Teil der Abhandlung soll nun zeigen, wie aus der Logik[2]) und Psychologie des Experimentes für dessen methodische Behandlung im Unterricht Folgerungen gezogen werden müssen, und wie sich damit das Verhältnis von Logik, Psychologie und Methodik der unterrichtlichen Behandlung überhaupt bestimmt. Die im lebendigen Wissenschaftsbetriebe sich entwickelnde methodologische Struktur — die damit der Wissenschaft innewohnend, und nicht willkürlich von außen an sie herangetragen ist — ist der philosophischen Besinnung ein „Gegebenes", das sie sich an der Wissenschaft ins Bewußtsein hebt, um sich dann in der erkenntnistheoretischen Betrachtung kritisch darauf zu besinnen. Für die Methodik des Unterrichts ist die methodologische Struktur der Wissenschaft ein „Aufgegebenes" im Sinne der objektiv allgemeingültigen Forderung; sie bedeutet das „Sollen", nach dem sich die Methodik der unterrichtlichen Behandlung zu richten hat, um richtig zu sein. Die didaktische Behandlung einer Wissenschaft für die Aufnahme durch ein Subjekt muß, da sie nicht eine zusammenhangslose Fülle von Einzelerkenntnissen, sondern die Wissenschaft als ein in sich geschlossenes Ganze übermittelt und dieses Ganze der Wissenschaft in einem Subjekte nacherleben lassen will, jene besondere Art des wissenschaftlichen Gefüges beachten. Die Folgerungen, die aus dieser Grundlegung für die Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer gezogen werden müssen, beziehen sich vor allem auf den Unterschied zwischen Naturwissenschaft und Geschichte. Die Gegebenheitsform der Naturwissenschaft ist das „Überall und Immer", die der Geschichte das Einmalige, Individuelle. Daraus ergibt sich ein grundlegender Unterschied in der „Darbietung" des naturwissenschaftlichen Stoffes im Gegensatz zum geschichtlichen, wie in der „Systembildung", dem sogenannten „Abstraktionsprozeß".

Weil nun die Methodik ein „Sollen", eine in sich selbst gründende Norm zur Richtschnur hat, erhält sie selbst einen objektiv allgemeingültigen Charakter, sie wird selbst zur Wissenschaft. Zugleich aber wird von der Methodik jeder „methodische Formalismus" energisch abgewiesen, da ja ihre logische Grundlage ein der Wissenschaft Immanentes, ein in ihr selbst Ruhendes ist.

Da die Methodik die Grundlage für die Bearbeitung einer objektiven Wissenschaft zum Zwecke der Aufnahme durch ein Subjekt ist, muß auch das subjektive Moment in einer Grundlegung der Methodik zu seinem Rechte kommen. In dem subjektiven Moment liegt die psychologische Forderung, daß bei einer methodischen Bearbeitung die Gesetze des seelischen Lebens beachtet werden müssen, weil die Aufnahme des Wissenstoffes nach den Gesetzen des menschlichen Geistes sich vollziehen muß. Aber die Erfüllbarkeit der psychologischen Forderung liegt innerhalb des Rahmens der objektivlogischen Forderung, die sich auf die methodologische Struktur der Wissenschaft, auf das ihr eigenartige logische Gefüge bezieht, das sie gewahrt wissen will. Innerhalb dieser Form aber kann die Methodik die Bearbeitung der Wissenschaft durch eine vertiefende psychologische Betrachtung so gestalten, daß sich die Aufnahme leicht und sicher vollzieht. Damit kommt also als zweite Grundwissenschaft einer Methodik die Psychologie hinzu, und das Verhältnis dieser beiden Grundwissenschaften bestimmt sich folgendermaßen: Die Logik gibt das objektive, methodische Verfahren der Wissenschaft als allgemeinste Funktion, mit deren Hilfe durch Vermittlung besonderer psychologischer Substitutionen die Wissenschaft im Bewußtsein des Subjekts „abgebildet" wird.

---

[1]) Hierher gehören z. B.: Erstarrungs- und Siedeverzug, Leidenfrostsches Phänomen usw.

[2]) Dabei handelt es sich hier nur um die „Methodologie" der Logik, so wie sie sich die Methodenstruktur ins Bewußtsein hebt, nicht um die kritische Begründung dieser, die schon an der Grenze der Erkenntnistheorie steht.

Der erste Teil zeigt bereits, wenn er im Lichte der Methodik beleuchtet wird, welche Tragweite die logische und psychologische Betrachtung des Experiments für sie gewinnt und wie sich unmittelbar daraus normative Forderungen für eine Unterrichtsmethodik ergeben. Der zweite Teil kann sich deshalb auf eine kürzere Zusammenstellung dieser Forderungen — methodisch beleuchtet — beschränken.

Die philosophische Betrachtung des Experiments zeigte, daß es als „Induktionsexperiment" im Dienste der Induktion, als „Verifikationsexperiment" im Dienste der Deduktion steht. Fassen wir das als normative Forderung für eine Unterrichtsmethodik, dann heißt das: das Experiment stellt sich einmal im Unterricht in den Dienst des induktiven Verfahrens, um aus den besonderen Einzelfällen ein allgemeines Gesetz abzuleiten oder es dient dazu, das Allgemeine auf dem Wege des Schlusses Gewonnene am konkreten Einzelfall zu verifizieren. Dabei können Induktions- und Deduktionsexperiment in derselben „methodischen Einheit" gleichberechtigt nebeneinandertreten, indem das auf dem Wege der vergleichenden Induktion gewonnene Gesetz auch an weiteren Beispielen in seiner vollen Tragweite erfaßt werden kann. In der Sprache der Herbart-Reinschen Formalstufentheorie könnte man auch sagen: Das „Induktionsexperiment" steht auf der Stufe der „Darbietung", das „Verifikationsexperiment" auf der Stufe der „Anwendung".

In der wissenschaftlichen Bedeutung des Experiments, die die philosophische Besinnung erkennen ließ, liegt implizite auch seine Bedeutung für den physikalischen Unterricht. Das Experiment ist die „einzige Quelle der Wahrheit" heißt in methodischer Sprache: „Den Mittelpunkt des physikalischen Unterrichts bildet das Experiment." (Kießling.) Das Experiment erlaubt uns eine Erscheinung zu jeder passenden Zeit im Unterrichte willkürlich hervorzurufen und sie zum Zwecke der Isolation von begleitenden Nebenumständen zu trennen, um sie damit in den Blickpunkt des Bewußtseins treten zu lassen. Für den physikalischen Unterricht wird die im ersten Teil hervorgehobene Verwendung des Experimentes im Dienste der Induktion, eine solche systematische Übersicht der Versuchsergebnisse zu schaffen, daß auf ihrer Grundlage eine Erkennbarkeit des die Zusammengehörigkeit der Erscheinung stiftenden Naturgesetzes ermöglicht wird, besonders wichtig. Dem Schüler muß das Gefühl der Gewißheit und Richtigkeit — gleichsam als subjektives Korrelat des Wahrheitswertes der Wissenschaft — bei diesem Erkenntnisverfahren begleiten als Grundlage der Erziehung zu einem exakten Denken. Es müßte als jedem Gesetze der Psychologie und Didaktik zuwider bezeichnet werden, hier bei der vergleichenden Induktion von einem einzigen Falle aus auf das allgemeine Gesetz schließen zu lassen. Wohl ist es logisch erlaubt, von einer einzigen Erscheinung auf das Gesetz oder von einem singulären Merkmal auf das Gattungsmerkmal zu schließen, wenn das Gesetz richtig erkannt, wenn das Merkmal richtig bestimmt ist. Um aber das Gesetz vom Schüler selbsttätig richtig erkennen zu lassen, muß eine Übersicht von Ergebnissen vorliegen, an der es sich durch vergleichende Betrachtung begrifflich „abheben" läßt. Das ist eine unabweisbare psychologische Forderung. Methodisch eher zulässig würde der Schluß der „isolierenden Induktion" von einem einmalig bestimmten konkreten Merkmal auf das Gattungsmerkmal sein, wenn der Lehrer durch eine genaue Kenntnis seiner physikalischen Instrumente eine solche Gewandtheit in der Behandlung der physikalischen Apparatur erreicht hat, daß er seine Versuche technisch exakt auszuführen vermag. Wegen der oft ungenauen, durch die „Tücke des Objekts" und durch die subjektive Beobachtung bedingten Resultate aber macht sich auch hier eine Reihenfolge von Beobachtungsdaten notwendig, aus der ein Mittelwert der Messung angenommen wird. Ähnliches gilt auch für das „Verifikationsexperiment".

Die logische Struktur des Experiments gewinnt besonders in der Anordnung und Deutung des Experiments einen methodischen Forderungscharakter. Da das Experiment mit Hilfe des Schülers angeordnet und durch den Schüler gedeutet werden soll, müssen die logischen Forderungen als Voraussetzungen des Verständnisses psychologisch im Bewußtsein des aufnehmenden Subjekts erfüllt sein. Es muß sich nicht nur über das Warum der experimentellen Anordnung, sondern auch über die Wirkungsweise jedes Apparates und Apparatenteiles klar sein. „Das Experiment muß sich aus

dem Unterricht und im Unterricht entwickeln[1])." Im induktiven Verfahren wird es Aufgabe der sogenannten „Vorbereitung" sein, die „deduktiven Momente" des Induktionsexperiments dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen. Diese Voraussetzungen sind methodisch größtenteils im Verifikationsexperiment implizite erfüllt. Denn da das zu behandelnde Gesetz aus bereits bekannten allgemeinen Sätzen durch logische Schlußfolgerungen mit Hilfe der Schüler gewonnen und auf konkrete Einzelfälle durch physikalisch erlaubte Substitutionen theoretisch aufgezeigt ist, sind ihm die Voraussetzungen des nun auftretenden Experiments bewußt geworden. Darin liegt die methodische Bedeutung der deduktiven Behandlung, daß der Schüler mit exakten Begriffen physikalisch experimentieren und beobachten lernt. Einer solchen Behandlung ist besonders die Optik zugänglich. In dieser Art der Behandlung ist die methodische Grundlage für die experimentelle Mitarbeit — die „Selbsttätigkeit" — des Schülers geschaffen. Diese aber hat eben logische Voraussetzungen, wenn sie „Tat" sein soll.

Praktisches zum Arbeitsschulstreit

Von Stadtschulrat Dr. Sickinger in Mannheim

(Schluß.)

II.

Der Arbeitsunterrichtsgedanke im weiteren Sinne ist auf Erziehung zur Selbstständigkeit im Denken und Handeln gerichtet und stellt deshalb für die gesamte Schul- und Unterrichtsarbeit als Grundforderung auf: durch erhöhte Selbsttätigkeit zu erhöhter Selbständigkeit. Zwar ist diese Forderung schon immer, insbesondere vom Standpunkt der Erziehungsschule aus, erhoben worden. Allein die Wirklichkeit ist bislang erheblich weiter hinter der Lehre zurückgeblieben, als manche verantwortliche Stellen anzunehmen geneigt sind. Der aus den Erfahrungen des Weltkrieges heraus für die Erziehung zur militärischen Tüchtigkeit neuerdings von zuständiger Seite mit stärkstem Nachdruck in Erinnerung gebrachte Imperativ: „Von größter Wichtigkeit ist die Erziehung zur größtmöglichsten Selbständigkeit des einzelnen Mannes, der oft auf sich allein angewiesen und ohne unmittelbare Befehlsverbindung mit seinen Vorgesetzten in der entscheidenden Stunde des eigenen oder feindlichen Angriffs richtig zu handeln lernen muß", hat angesichts der unserer Volkskraft harrenden Zukunftsaufgaben volle kategorische Bedeutung für die Erziehung zur allgemeinen Lebenstüchtigkeit, von der die Kriegstüchtigkeit nur eine einzelne Ausstrahlung ist.

Bildung, das Ziel jeglicher Unterrichtsbetätigung, ist Selbstentfaltung; sie ist etwas Organisches, d. i. sie wächst von innen heraus und kann deshalb nicht einfach dem Schüler übermittelt werden, sondern muß von diesem zwar unter Führung des Lehrers, aber unter kraftvoller Eigenbetätigung erworben werden. Eine solche Betätigung von innen heraus ist nur möglich, wenn der Unterricht ansprechend ist, will sagen, wenn das im Unterricht Geforderte nach Art und Maß entsprechend ist der geistigen Auffassungs- und Verdauungsfähigkeit des Schülers. Auch geistig gilt der Satz: die an sich vortrefflichste Nahrung ist unbekömmlich, wenn die aneignende Kraft des Organismus nicht mitkommt. Noch immer herrscht in der Schulpraxis der Wahn — Belege dafür folgen —, daß Wissen in beliebiger Art und beliebiger Menge einem anderen eingegossen werden könne. Und doch hat schon Comenius vor nahezu 300 Jahren, ohne auf Tatsachen der Kinderforschung fußen zu können, den hier allein entscheidenden psychologischen Gesichtspunkt in unübertrefflicher Faßlichkeit zur Geltung gebracht. „Wenn jemand in ein Gefäß mit enger Mundöffnung (dem sich die Köpfe der Knaben vergleichen lassen) lieber mit Gewalt eingießen als tropfenweise einflößen wollte, was würde es fruchten? Sicher würde der größere Teil der Flüssigkeit überlaufen, und es würde weit weniger aufgenommen werden, als wenn es allmählich ge-

[1]) Grimsehl, Didaktik und Methodik der Physik, S. 65.

schähe. Geradezu töricht handelt, wer sich damit abmüht, die Schüler nicht so viel zu lehren, als sie fassen können, sondern so viel er verlangt, weil die Kräfte unterstützt, nicht aber unterdrückt sein wollen und der Jugendbildner dem Arzte gleich nur Diener der Natur ist, nicht ihr Herr. Es wird den Fähigkeiten der Kinder Gewalt angetan, 1. wenn man sie zu Dingen anhält, zu denen sich Alter und Auffassung noch nicht erhoben haben, 2. wenn man ohne vorausgegangene hinlängliche Erläuterung und Unterweisung der Sache etwas auswendig lernen oder verrichten läßt."

Welcher erfahrene Schulmann würde sich weigern, diese Meinungsäußerung des Comenius Wort für Wort zu unterschreiben? Und doch sind es immer wieder Männer der Schulpraxis, die genau das tun, was Comenius als widersinnig gebrandmarkt hat. Um hier nur ein Beispiel aus der neuesten Zeit herauszugreifen. In Berlin hat sich eine Versammlung von Rektoren nahezu einstimmig dafür ausgesprochen[1]), daß zwecks Übergangs aus den Gemeindeschulen in die Sexta Höherer Lehranstalten das beste (!) Mittel eine Erweiterung der Lehrziele des ersten bis dritten Schuljahres sei, damit so eine Angleichung an die Ziele der entsprechenden Vorschulklassen stattfinde. Im dritten Schuljahr soll die Zahl der Stunden für Anschauung und Zeichnen um je eine gekürzt werden (im Zeitalter der Arbeitsschule!). Die gewonnenen Stunden sollen zu gunsten der erweiterten Pensen in Deutsch und Rechnen verwendet werden. Hoffentlich bewahrheitet sich nicht, was der Berichterstatter gehört haben will, daß dieser Anregung inzwischen Rechnung getragen worden sei. Ganz Ähnliches wurde aus Breslau gemeldet[2]). Die Schriftleitung fügte dieser Meldung hinzu: „Findet man in Breslau keinen anderen Weg zum Ziele als diesen? Müssen durchaus alle Volksschüler, auch die große Mehrheit, die die ganze Geschichte gar nichts angeht, mit Grammatik überfüttert werden?" Sehr richtig. Allein der Vorwurf trifft nicht bloß für Breslau zu und nicht bloß für die Überfütterung mit Grammatik. Das Übel ist viel allgemeiner und sitzt tiefer, es wurzelt in der Tatsache, daß bislang bei der Ansetzung des Schulzieles als Ganzen sowie der einzelnen Jahresziele auf die wirklichen Bedürfnisse der Kindesnatur, auf Art und Grad der Lernfähigkeit, auf das Interesse der verschiedenen Altersstufen sowie auf die auch innerhalb der Altersstufen sich sehr stark geltend machenden Unterschiede der individuellen Bildsamkeit viel zu wenig Rücksicht genommen worden ist und immer noch genommen wird.

Ein besonders drastisches Beispiel für dieses unpsychologische Vorgehen ist der Ostern 1912 in Kraft getretene Lehrplan der Hamburger Volksschulen, die vom grünen Tisch aus einfach zu „Mittelschulen" gestempelt worden sind. Man höre. Für alle Knaben ist ohne Rücksicht auf den Grad ihrer Befähigung vom fünften Schuljahr ab das Englische verbindlicher Unterrichtsgegenstand; dazu tritt im siebenten und achten Schuljahr wahlfreies Französisch. Die Bruchrechnung wird schon im fünften Schuljahr im ganzen Umfang behandelt. In Geometrie werden verlangt die wissenschaftlichen Beweise der Kongruenzsätze, die Sätze von der Proportionalität und Ähnlichkeit. Die Unnatur gar der Forderungen auf der für ein gesundes Aufsteigen so wichtigen Grundstufe brandmarkt ein Hamburger Schulmann[3]) mit folgendem Satze: „Wir haben uns in Hamburg in der 6. und besonders in der 5. Klasse (2. und 3. Schuljahr) mit dem ganzen Grammatik-Ballast herumschleppen müssen, weil Hamburg den großen Fehler gemacht hat, das alte Lehrziel der Vorschule maßgebend sein zu lassen für die Lehraufgaben der ersten Volksschuljahre." Und doch hätten schon die Wirkungen des früheren ebenfalls zu hohen Lehrplans die Hamburger vor dem Irrweg, den sie beschritten, warnen sollen. Denn nach der amtlichen Entlassungsstatistik der Hamburger Oberschulbehörde über das Schuljahr 1910/11 haben nach acht- und mehrjährigem Schulbesuch nur 36 Prozent, also nur ein starkes Drittel aller nach Erfüllung der Schulpflicht Abgehenden das volle Schulziel erreicht; die übrigen, also nahezu zwei Drittel der Gesamtheit, haben ein-, zwei-, drei- und mehrmal den Leidensweg der Sitzenbleiber antreten müssen mit all den schlimmen Wirkungen, die

[1]) Pädogog. Zeitung 1917, Nr. 9, Seite 142.
[2]) Pädagog. Zeitung 1916, Nr. 2, S. 35.
[3]) H. L. Köster in der Pädagog. Reform 1916, 47.

ungeeignete Behandlung auf das Geistes-, Gemüts- und Willensleben des jungen Menschen ausüben. Vor kurzem nun hat man sich in Hamburg[1]) entschlossen, in den Knabenschulen vom 6. Schuljahr an eine Gabelung in einen 4 Jahresstufen umfassenden Klassenzug mit verbindlichen fremdsprachlichen Unterricht (zunächst Englisch, dazu in den 3 oberen Klassen Französisch) und einen Klassenzug ohne fremdsprachlichen Unterricht eintreten zu lassen; in den ersten Zug sollen diejenigen Knaben aufgenommen werden, die bis dahin nicht sitzen geblieben sind (Ausnahmen sind mit Rücksicht auf besondere Verhältnisse und die Wünsche der Eltern zulässig!). Glaubt man in Hamburg im Ernste, daß das regelmäßige Emporsteigen in den ersten 5 Schuljahren ein ausreichendes Merkmal für dasjenige Maß von Begabung darstellt, die Vorbedingung ist für ein ersprießliches Lernen von zwei Fremdsprachen und Mathematik neben den eigentlichen Volksschulfächern? Die Zahlen der von der Hamburger Oberschulbehörde alljährlich veröffentlichten Abgangsstatistik lassen gar keinen Zweifel darüber, daß für den Großteil der in den ersten Jahren regelmäßig versetzbaren Knaben die angegebene Belastung vom sechsten Schuljahr an eine schwere Überbürdung und somit eine Hemmung der von der Arbeitsschulbewegung als höchstes Ziel angestrebten Erziehung zum eigentätigen Arbeiten ist.

Was Meumann wider die Pädagogik der Demütigung ganz allgemein ausgesprochen hat[2]), gilt im besonderen für die ungeeignete Behandlung der Schüler als natürliche Folge zu hoch gespannter Forderungen der Schulprogramme. „Unser ganzes pädagogisches und didaktisches System krankt an einem fundamentalen Übel. Es gibt noch immer zahlreiche Pädagogen, die keine Ahnung davon haben, wie außerordentlich wichtig die Behandlung des Gemüts- und des Willenslebens der Kinder für alle ihre intellektuellen Leistungen und ihren gesamten geistigen Fortschritt ist. Jeder falsche Tadel, jede Versäumnis zur Aufmunterung des Kindes, jedes unberechtigte Mißtrauen, alle Art ironischer und spöttischer Behandlung der Kinder, jede falsche Beurteilung ihrer Leistungen, jedes Nichtverstehen ihrer Individualität und ihres Begabungstypus, jede Zurücksetzung hinter andere vermag bis aufs einzelne Wort, das der Erzieher oder Lehrer spricht, in dem Gemüts- und Willensleben des Kindes eine Hemmung oder Depression zu verursachen, durch die es die nachhaltigste Schädigung davonträgt. Die ganze Pädagogik der Demütigung, der Depression, der Schädigung des Selbstbewußtseins, der Unterdrückung oder Nichtentwicklung der Selbsttätigkeit der Kinder ist ein Verbrechen an der Kindesseele; an ihre Stelle muß die Pädagogik des Vertrauens, der Aufmunterung, der Aufmunterung um jeden Preis, der Belebung der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, des gründlichen Eingehens auf die Individualität und Begabung der Kinder, der Einfühlung in ihre Entwicklungsstufe und des vertieften Verständnisses der gesamten kindlichen Eigenart treten."

Welche Unsumme geistiger und sittlicher Kraft infolge der althergebrachten Disharmonie zwischen Leistungsforderung und Lern- und Arbeitsfähigkeit eines sehr erheblichen Teils der Schülerschaft überhaupt nicht zur Entwicklung gekommen, also vergeudet worden ist, dafür liefert den ziffermäßigen Nachweis die im Statistischen Jahrbuch für den preußischen Staat veröffentlichte Statistik über „die Volksschulen in Preußen am 24. Mai 1911 nach Unterrichtsstufe und Lebensalter, sowie die 1910/11 aus der Schule Entlassenen nach der erreichten Stufe". Nach dieser Abgangsstatistik hatten von den aus den Volksschulen mit sechs- und mehr aufsteigenden Klassen (also aus den verhältnismäßig am besten organisierten Volksschulen!) nach vollendeter Schulpflicht im Schuljahr 1910/11 entlassenen Kinder nur 45 Prozent, also nicht einmal die Hälfte, die Abteilung des achten Schuljahres, d. h. das Vollziel der Schule erreicht; von den übrigen 55 Prozent hatten während ihrer gesetzlichen Schulpflicht 26 Prozent nur zur Abteilung des siebten Schuljahres emporzusteigen vermocht, 18 Prozent nur zur Abteilung des sechsten Schuljahres, 8,8 Prozent, also nahezu ein Zehntel, nur zur Abteilung des fünften Schuljahres und 2,2 Prozent nur zur Abteilung des vierten usw. Schuljahres.

---

[1]) Pädagog. Reform 1916, 13. [2]) Meumann, Vorlesungen II, 421.

Daß es sich hier um ein allgemeines Grundübel handelt, dafür nur zwei Belege aus dem Auslande. In einem in „The psychological Clinic" (Philadelphia 1909) von Ayres veröffentlichten Aufsatz „Was die Repetenten den Staat und die Gemeinde kosten" ist zu lesen: Von 55 Städten der Vereinigten Staaten mit einer Schulbevölkerung von nahezu 2 Millionen haben über 300000 Kinder 1-, 2-, 3mal die unteren Klassen wiederholt. „Viele Klassen bestehen aus zwei Drittel Aufgestiegenen, ein Drittel Repetenten. Der Mehraufwand für die Repetenten beträgt 16 Prozent." Der praktische Amerikaner kommt zum Schluß: „Folglich kann man aus materiellen Gründen nicht sich gegen die Einrichtung von Spezialklassen stellen." Der Verwaltungsbericht der Direktion des Unterrichtswesens des Kantons Bern über das Jahr 1911 besagt: „Eine Statistik aus dem Jahre 1890 hatte ergeben, daß von 9800 austretenden Kindern der Primarschule im ganzen Kanton 4300, also fast die Hälfte, das 9. (oberste) Schuljahr nicht erreicht haben; in der Stadt Bern waren es damals 62%, in einem jurassischen Amtsbezirk gar 74%."

Die Schulbehörden, erschreckt über den in den unerbittlichen Zahlen sich ausprägenden schweren Schaden, suchten gegen ihn durch Verfügungen anzukämpfen. „Nur 10% der Schüler dürfen nach den Vorschriften der Kölner Schulverwaltung sitzen bleiben; mit Ach und Krach „steigen" darum viele Schüler, die im zweiten und dritten Schuljahr erst recht schwere Arbeit machen[1])." Auch in Anhalt sollen womöglich nur bis 10% der Schüler sitzen bleiben. Eine Verfügung der Potsdamer Regierung lautet: „Bleiben mehr als 20% in einer Klasse sitzen, so ist die Ursache davon festzustellen." In Stettin erscheinen bis zu 25% Repetenten erträglich: „Erreicht die Zahl der zu versetzenden Schüler 75% nicht, so fordert die Schuldeputation einen Bericht ein über die Ursachen des Mankos." Noch weitherziger zeigte sich ein Erlaß des Bezirksschulrates in Wien: „In dem Falle, daß mehr als das Drittel der Schüler einer Klassenabteilung zum Wiederholen bestimmt werden sollte, so ist über die Ursachen dieses Mißerfolges an den Bezirksschulinspektor Bericht zu erstatten."

Die Not, in der sich die Pflichtvolksschule bei der bislang den Repetenten gegenüber angewandten Praxis befindet, tritt in zwei Bestimmungen der Schulordnung in Frankfurt a. M. besonders deutlich zutage. Für die Mittelschulen gilt: „Länger als zwei Jahre darf kein Kind in einer Klasse verbleiben; hat ein Kind auch im zweiten Jahr die Reife für die folgende Klasse nicht erlangt, so ist es auszuweisen." Für die Bürgerschulen (Volksschulen) dagegen: „Länger als zwei Jahre darf kein Kind in einer Klasse verbleiben; bei ungenügenden Kenntnissen wird es Alters wegen versetzt." An Kürze und Schärfe läßt diese Bankerotterklärung der bisherigen Methode dem Repetentenelend zu begegnen wahrlich nichts zu wünschen übrig. Die Natur läßt sich nicht schulmeistern. Wenn wir über sie wirklich herrschen wollen, müssen wir ihre Gesetze beachten. Die Natur hat nun einmal nicht Gleichartigkeit und Einerleiheit, sondern Mannigfaltigkeit, Verschiedenheit, ja weitgehendste Ungleichheit als Norm gesetzt. Werfen wir nur einmal einen Blick auf eine Schar Schulrekruten. Welch gewaltiger Unterschied in Aussehen, Körpergröße, Denk- und Sprechvermögen! In Übereinstimmung mit diesen Beobachtungen ergeben die schulärztlichen Untersuchungen innerhalb der gleichen Altersklasse die mannigfachsten Abstufungen von der vollsten leiblichen und geistigen Gesundheit bis zum Behaftetsein mit einer Häufung ererbter und erworbener Schäden aller Art. Auch die Untersuchungen der Zweigwissenschaften der Psychologie, der physiologischen Psychologie, der Kinderpsychologie, der differentiellen Psychologie, der experimentellen Psychologie einschließlich der Analyse der geistigen Arbeit erweisen in fortschreitendem Maße die unendliche Fülle der individuellen Verschiedenheiten hinsichtlich der Auffassungs- und Denktätigkeit nach Umfang und Tempo, weiterhin der Übungsfähigkeit und der Ermüdbarkeit, also der drei Faktoren, aus denen sich im wesentlichen die Arbeitsfähigkeit der Schüler zusammensetzt.

Diese weitgehende Verschiedenheit der Arbeitsfähigkeit innerhalb der gleichen Altersstufe hat man bei der Gruppierung der Schüler zu Unterrichtsgemeinschaften bis in die Neuzeit hinein fast ganz unberücksichtigt gelassen. Es galt gewissermaßen als

[1]) Denkschrift des Kölner Klassenlehrervereins 1910.

Dogma, gleiches Alter bedinge auch gleiche Lernfähigkeit und gleiche Übungsbedürftigkeit, man war deshalb nur auf einen vollkommeneren Ausbau der Höhengliederung des Schulkörpers bedacht und hatte für die verschiedensten Befähigungsgrade innerhalb der gleichen Altersstufe vom Volltalentierten bis herab zum geistigen Bettler nur einen (zumeist für die Höherbegabten zugeschnittenen) Stoffplan, nur ein Unterrichts- und Übungstempo, die gleichen äußeren Unterrichtsbedingungen (Klassenstärke usw.). An den Lehrer wurde die Forderung gestellt: Unterrichte naturgemäß, d. h. verlange von jedem deiner Schüler, vom starken wie vom schwachen, nicht zu viel, aber auch nicht zu wenig (denn die individuellen Kräfte kommen nur bei voller Anstrengung zur vollen Entwicklung). Die eine Lehrerpersönlichkeit kann jedoch den in der gleichen Zeit im gleichen Raum an eine Vielheit gerichteten Unterricht nicht nach mehreren Maßstäben gestalten, sie muß ihn naturnotwendig auf eine Norm stimmen. Der bisher nicht selten dem Lehrer empfohlene Ausweg, im Massenunterricht dadurch zu individualisieren, daß er gewissen Schülern nur die leichten Fragen vorlegt, ist ein Irrweg. Wirklich geistigen Gewinn hat das Kind nur dann, wenn es Glied für Glied der Gedankenkette innerlich erfaßt hat. Oder werden etwa Hungrige von den Brosamen satt, die ab und zu vom reichbesetzten Tische fallen? So ergibt sich der Schluß: Damit die eine Norm des Kollektivunterrichts allen Gliedern des Kollektivwesens, als das sich eine Unterrichtsklasse darstellt, angemessen ist, dürfen die in einem Raum von einem Lehrer zu unterrichtenden Schüler in ihrer Gesamtförderungsfähigkeit keine allzugroßen Unterschiede aufweisen: das Kollektivwesen muß individuellen Typus annehmen. Am schwersten wird die Erfüllung dieser Forderung in der Volksschule, die bekanntermaßen nicht in der Lage ist, minder tüchtige Elemente zurückzuweisen oder vor erfüllter Schulpflicht auszuscheiden; sie muß vielmehr alle, mit Ausnahme völlig Bildungsunfähiger, behalten und soll die Gesamtheit ihrer Schutzbefohlenen in dem zeitlich streng abgegrenzten Rahmen der gesetzlichen Schulpflicht zur Arbeitstüchtigkeit erziehen.

In ungleich günstigerer Lage dem Problem der Bildung homogener Unterrichtsgemeinschaften gegenüber befindet sich die höhere Schule; denn sie kann den ihren Anforderungen nicht Gewachsenen von vornherein ihre Pforten verschließen oder später den Laufpaß geben. Und doch hat die höhere Schule den allein zu der geforderten Individualisierung des Kollektivunterrichts führenden Weg noch vor der Volksschule beschritten. Früher mußten alle Schüler, die eine über die Volksschule hinausgehende Bildung sich erwerben wollten, im großen ganzen ihren Weg durch das Gymnasium nehmen, das die höhere Schule schlechthin war. Mit welchem Erfolg ist bekannt. Zumeist nur ein Drittel oder ein Viertel der in das Gymnasium Eingetretenen erreichte das eigentliche Schulziel, die übergroße Mehrheit trat mit einer „verkümmerten und verkrüppelten Bildung", wie sich der preußische Kultusminister von Goßler ausdrückte, ins praktische Leben hinaus. Das Ungesunde des bis dahin uniformen Bildungsweges äußerte sich auch in Klagen der Überbürdung, die, soweit sie berechtigt waren, in dem Mißverhältnis zwischen der individuellen Leistungsfähigkeit und der von der Schule verlangten uniformen Arbeit wurzelten.

Mit kleinen Mitteln war hier nichts zu bessern. Hier bedurfte es einer tiefergreifenden Maßnahme: der Teilung der dem höheren Unterricht gesetzten Arbeitsaufgabe durch Ersetzung der bisher einformigen höheren Schule (Gymnasium) durch ein mehrformiges höheres Schulwesen, das den verschiedenen Arten der Begabung und zugleich den verschiedenartigen Forderungen des Berufslebens entgegenkommt. Und trotz der dadurch geschaffenen Vielgestaltigkeit des höheren Unterrichts wird für die höhere Schule nach weiteren differenzierenden Formen im Sinne einer durchgreifenden Individualisierung in der Unterrichtsarbeit gesucht. Auch im Fortbildungs- und Fachschulwesen sowie im Hochschulwesen schreitet der Differenzierungsprozeß immer weiter fort. Naturgesetzlich. Denn Bilden heißt differenzieren und individualisieren, nicht uniformieren und schablonisieren.

Damit nun auch die Volksschule immer mehr eine Bildungsanstalt werde, muß sie den anderen Schulgattungen auf dem von ihnen beschrittenen Weg des Differenzierens folgen. Auf daß der einzelne Lehrer im Klassenunterricht an der ihm anvertrauten Schülerschar das Gebot „unterrichte naturgemäß" erfüllen kann, hat die

für die Schaffung der unerläßlichen Vorbedingungen hierzu verantwortliche Stelle die Forderung zu erfüllen: „Organisiere naturgemäß!“ Da bei der naturgegebenen Tatsache der allzu großen Unterschiede in der Bildsamkeit der die Pflichtvolksschule besuchenden Kinder es schlechterdings unmöglich ist, einen Lehr- und Arbeitsplan aufzustellen, der von allen Begabungsgraden weder zu viel noch zu wenig, sondern von jedem das individuell Angemessene verlangt, so ist auch in der Volksschule eine Teilung der Arbeit und zwar dergestalt durchzuführen, daß für die innerhalb einer Altersstufe vorhandenen Hauptgruppen der quantitativ abgestuften Begabung nach Umfang und Schwierigkeit verschiedene Lehr- und Arbeitsprogramme vorgesehen werden, deren Forderungen zu dem individuellen Leistungsvermögen jener Hauptgruppen in harmonischem Verhältnis stehen.

Die zu unterscheidenden Hauptgruppen sind jedem erfahrenen Lehrer bekannt, sie prägen sich auch in der Abgangsstatistik aus, die — vergleiche oben — in zahlenmäßiger Gruppierung Aufschluß darüber gibt, inwieweit die nach Beendigung der Schulpflicht alljährlich aus der Schule ins Leben hinaustretenden Schüler der ihnen zugedachten planvollen Ausbildung tatsächlich teilhaftig geworden sind. Dort heben sich zunächst diejenigen ab, die während ihrer achtjährigen Schulpflicht regelmäßig versetzt und deshalb aus der Abteilung des achten Schuljahres entlassen werden. Das ist die Gruppe der normalleistungsfähigen Schüler. Am anderen Ende der Skala stehen diejenigen, die trotz achtjährigen Schulbesuchs nicht einmal das Ziel des vierten Schuljahres erreichen, sondern viermal und noch öfter sitzen bleiben. Es ist die Gruppe der „abnorm“ schwachbefähigten Kinder, die bereits an zahlreichen Orten im Rahmen der Gesamtschule ihre Sonderversorgung in Hilfsklassen erhalten. Zwischen die Gruppen der Normalleistungsfähigen und der Abnormschwachen schiebt sich die Gruppe der „normal“ Schwachen, die zwei- und dreimal sitzen bleiben und deshalb nur in die Abteilung des 6. und 5. Schuljahres gelangen; sie machen in der angeführten Statistik der preußischen Schulen 18,1 und 8,8 = 26,9 Prozent, also mehr als ein Viertel der Gesamtheit aus. Es sind die eigentlichen Sorgen- und Schmerzenskinder der Volksschule. Auf ihre leibliche und geistige Besonderheit muß die Schularbeit planmäßig Rücksicht nehmen, wenn auch bei ihnen nach der Forderung des Arbeitsschulprinzips anstatt notdürftige Einprägung fertiger Wissenselemente ein wenigstens in bescheidenem Maße selbsttätiger Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten und als der wuchtigste Hebel des Willens das Frohgefühl des inneren Wachsens und wirklichen Könnens gewährleistet werden sollen. Die Eigenart dieser bis jetzt am stiefmütterlichsten bedachten Schülergruppe und die Besonderheit ihrer unterrichtlichen Bedürfnisse kennzeichnet der 1910er Verwaltungsbericht der Stadt Chemnitz, wo schon seit einer Reihe von Jahren für diesen Schülertyp an einigen Volksschulen besondere Klassen, Förderklassen nach dem Mannheimer Schulsystem, eingerichtet sind, zutreffend also: „Die erneute Prüfung des Schülermaterials hat wiederum ergeben, daß die Schüler der Förderklassen hinsichtlich ihrer geistigen, moralischen und körperlichen Beschaffenheit einen besonderen Typus darstellen, der auch einer besonderen erzieherischen und unterrichtlichen Behandlung bedarf. Armut, Unklarheit und Zusammenhanglosigkeit des Vorstellungslebens, langsames Auffassen, Verknüpfen und Schließen, Mangel an logischem Gefühl, ferner schwacher Wille, der sowohl zu anhaltender Aufmerksamkeit wie zur Beherrschung der Affekte und des körperlichen Trieblebens wenig befähigt ist, außerdem körperliche Mängel, z. B. Mißbildung des Schädels, des Gebisses, der Rachenhöhle, des Brustkorbes, sowie Unterernährung, geringe Körpergröße, Blutarmut u. dgl. bilden die Hauptkennzeichen dieses Typus. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, das Förderklassenwesen allgemein durchzuführen, zumal die bisherigen Erfahrungen gezeigt haben, daß die Erfolge berechtigten Erwartungen wohl entsprechen.“ Bleiben noch die in 8 Jahren nur zur Abteilung des 7. Schuljahres aufgestiegenen Schüler. Diese sind der ersten Gruppe, den Normalleistungsfähigen, zuzuzählen. Ihnen kann durch maßvoll gehaltene Klassenbesetzung, durch naturgemäße Gestaltung der Unterrichts- und Arbeitsmethode, vor allem durch Ausscheiden überflüssiger und zu hoher Forderungen aus dem Lehrplan der Aufstieg zum normalen Schulziel ermöglicht werden.

Als Konsequenz der Ermäßigung der Lehrplanforderungen für die Gruppe der

Normalleistungsfähigen auf das wirkliche Kräftemaß der Durchschnittsschüler, wodurch wie eben erwähnt auch den schwächeren Graden der Normalleistungsfähigen der planvolle Abschluß der Schullaufbahn gesichert wird, ergibt sich dann weiterhin die Möglichkeit und Notwendigkeit, die über den Durchschnitt sich erhebenden Grade der Normalleistungsfähigen als besondere Gruppe zu behandeln, um durch erhöhte geistige Kost unter Einbeziehung einer Fremdsprache auch ihnen die volle Entwicklung ihrer geistigen und moralischen Kräfte im Rahmen der Volksschule zu gewährleisten. Über die Zweckmäßigkeit eines derartigen Ausbildungsganges auch vom sozial-pädagogischen Standpunkt aus kann kein Zweifel bestehen. Handwerk und Industrie, Handel und Beamtenschaft und nicht zuletzt auch das Heer haben ein erhöhtes Bedürfnis nach dem Zugang von jungen Leuten mit gesteigerter Volksschulbildung und sich anschließender fachlicher Ausbildung in der Fortbildungsschule und in mittleren Fachschulen.

Zusammenfassung: Damit bei der Bemessung der von der Gesamtvolksschule zu leistenden Arbeit die beiden gegensätzlichen Forderungen:

1. von jedem Schüler darf nicht mehr verlangt werden, als er nach den natürlichen Vorbedingungen zu leisten vermag (hygienischer Gesichtspunkt),
2. jeder Schüler, der reichbegabte bis herab zum sehr schwach begabten soll lernen mit dem Aufgebot der ganzen Kraft zu arbeiten (pädagogischer Gesichtspunkt),

auch bei der Form des Massenunterrichts erfüllt werden können, sind folgende Begabungsgruppen zu unterscheiden und zu berücksichtigen:

1. die große Masse der mittelbefähigten Schüler,
2. die mäßig schwachbefähigten Schüler,
3. die sehr schwachbefähigten Schüler,
4. die über mittelbefähigten Schüler.

Die äußeren Vorbedingungen zur Teilung der Arbeit, zur erhöhten Individualisierung des Massenunterrichts durch Bildung homogener Arbeitsgemeinschaften brauchen in größeren Schulgemeinden nicht erst geschaffen zu werden, sie sind hier schon längst vorhanden in der Breitengliederung des aus den Einzelschulen bestehenden Gesamtschulkörpers: in den zur Unterbringung der Schülerschaft der 8 Jahrgänge an sich erforderlichen Parallelabteilungen.

Die Durchführbarkeit der erhobenen Forderung ist erwiesen durch deren tatsächliche Durchführung in Mannheim (begonnen 1900) und an anderen Orten. Die Mannheimer unentgeltliche Volksschule beispielsweise weist folgende parallelen Klassensysteme mit entsprechend abgestuften Arbeitsforderungen auf:

1. Das achtstufige Hauptklassensystem für die große Masse der normal oder mittelbefähigten Schüler.
2. Das sieben- bezw. sechsstufige Förderklassensystem für die mäßig schwachbefähigten Schüler.
3. Das vierstufige Hilfsklassensystem für die sehr schwachbefähigten Schüler.
4. Die fremdsprachlichen Klassen vom 6. bis 8. Schuljahr mit einem Vorkurs im 5. Schuljahr für die über mittelbefähigten Schüler.

Von den fremdsprachlichen Klassen führt seit 1916 eine Brücke nach den höheren Schulen hinüber: im letzten Jahr des Schulbesuchs werden die leistungsfähigsten Schüler, die jetzt noch nach dem Wunsch der Eltern den Anschluß an die höhere Schule bekommen sollen, in einer „Übergangsklasse" zusammengefaßt, um hier ohne Entgelt den erforderlichen Ergänzungsunterricht zu erhalten.

An den Orten, wo besondere „Mittelschulen" bestehen, können diese der Förderung der über den Durchschnitt sich erhebenden Volksschüler dienstbar gemacht werden. Diesen Weg haben u. a. die Städte Straßburg und Schöneberg bereits beschritten. Hier ist der Mittelschullehrgang dadurch in organischen Zusammenhang mit der Volksschule gebracht worden, daß er sich auf der Unterstufe der Volksschule aufbaut und daß die Zulassung zu ihm nicht von Bezahlung von Schulgeld, sondern von der Tüchtigkeit der Schüler abhängig gemacht wird.

Mit der Forderung der organischen Verbindung des Mittelschullehrgangs und des Volksschullehrgangs haben wir die Streitfrage der Einheitsschule berührt.

Hierzu sei aus dem Gesichtspunkt des Arbeitsschulgedankens, der auf eine Vertiefung des Unterrichts gerichtet ist, noch einiges ausgeführt.

Die Einheitsschulbewegung verdient als eine gesunde Bewegung jede Förderung, wenn sie nicht von heute auf morgen grundstürzende Änderungen, sondern eine vernünftige Weiterentwicklung der geschichtlich gewachsenen Schuleinrichtungen anstrebt nach dem doppelten Ziele hin, daß einerseits ein immer größer werdender Prozentsatz des jüngeren Nachwuchses durch eine der individuellen Entwicklungsfähigkeit angepaßte Schulung in den vollen Besitz der natürlichen Fähigkeiten gelange, und daß andererseits den Forderungen des Lebens durch die Wahl der Bildungsstoffe in gesteigertem Maße Rechnung getragen werde. In Absicht auf diese beiden Ziele bedarf es entsprechend der nach Art und Grad reichen Differenziertheit der menschlichen Fähigkeiten sowie der nach Art und Grad reichen Differenziertheit der Berufe einer Mannigfaltigkeit von Bildungswegen. Der Einheitsschulgedanke, der auf die Vervollkommnung des vorhandenen Schulwesens gerichtet ist, darf deshalb nicht so verstanden werden — wie er immer wieder nicht bloß von Laien, sondern unbegreiflicher Weise auch von Schulmännern ausgedeutet wird —, daß die nach und nach enstandenen verschiedenen Schulformen in eine Einzigschule zusammengeschmolzen werden, gewissermaßen um alles über einen Leisten zu schlagen, sondern vernünftiger Weise so, daß aus dem jetzigen vielfach zusammenhanglosen Neben- und Nacheinander ein in seinen Teilen lebensvoll ineinandergreifendes Schulganzes, nach dem Gesetz der Ökonomie der Kräfte planvoll gegliederter und deshalb im tieferen Sinne des Wortes einheitlicher Schulorganismus erwachse.

Mit dem Begriff einer solchen „Schuleneinheit" ist nicht vereinbar das Nebeneinanderbestehen von mehreren Schulgattungen für die ersten Jahre des Schulbesuchs, wo alle Kinder noch das qualitativ Gleiche, nämlich das von dieser Entwicklungsstufe naturgemäß Geforderte zu lernen haben. Alle Kinder haben vielmehr in den ersten Jahren die eine für die Bedürfnisse dieser Altersstufe eingerichtete öffentliche Unterrichtsanstalt, die Volksschule als gemeinsame Grundschule, zu besuchen, auch diejenigen Kinder, die später in die höhere Schule übertreten sollen; denn auch diese haben Anspruch auf einen Unterricht, der den pädagogisch-psychologischen Forderungen standhält. Der herkömmliche Lehrplan der mancherorts noch neben der Volksschule bestehenden dreistufigen Vorschulen mit seiner überstarken und verfrühten Betonung grammatischer und orthographischer Dinge und seinem überstürzten Vorgehen im Rechnen kommt dem natürlichen Interesse des Kindes und dem, was es zur Anregung seines geistigen Wachstums in diesen Jahren braucht, sehr wenig entgegen. Wie schon unter Ic dargetan, verlangt das Kind, auch das begabteste und auch das aus gehobenen Kreisen stammende, einen konkret-anschaulichen, seine Sinnestätigkeit anregenden und seinen Betätigungs- und Gestaltungstrieb befriedigenden Unterricht. Es will nicht bloß von außen nach innen Fertiges aufnehmen und gedächtnismäßig aufspeichern, sondern es will vor allem auch von innen nach außen arbeiten, d. h. schöpferisch tätig sein; es will sich nicht nur sprachlich ausdrücken, sondern verlangt auch nach zeichnerischem und plastischem Ausdruck seines Vorstellungslebens. Einen solchen — Kopf, Herz, Auge und Hand, also den ganzen Menschen bildenden Unterricht fordert die Rücksicht auf die leibliche und geistige Gesundheit gerade derjenigen Kinder, die den gesteigerten Anforderungen der höheren Schule entgegengehen. Um wie viel ergiebiger und freudvoller wird die Unterrichtsarbeit in der höheren Schule, wenn alle Verfrühung und Treibhauskultur aus dem grundlegenden Unterricht ausscheidet und der Sextaner mit körperlicher und geistiger Frische und mit geschonten Nerven an die neuen Aufgaben herantritt. Es sei mit Genugtuung festgestellt, daß die sonst nicht voll befriedigende preußische Ministerialverfügung vom 30. August 1916 über die Aufnahme in Sexta wenigstens einen Schritt in der bezeichneten gesunden Richtung bedeutet; denn sie macht den Vorschulen zur Pflicht, die durch Ermäßigung der bisherigen Forderungen in rein formalen Dingen gewonnene Zeit zur Vertiefung des Unterrichts zu verwenden, wobei der Sachunterricht und der Anschauungsunterricht sowie die Heimatkunde gebührend zu berücksichtigen sind. Nimmt man hinzu, daß auch der Lehrplan der preußischen Mittelschule vom Jahr 1910 dem natürlichen Bedürfnis der Grundstufe sogar in noch weitergehendem Maße als der Sexta-Erlaß entgegenkommt

und hält man sich die Bestrebungen vor Augen, die auf dem Gebiete der Volksschule in den letzten anderthalb Jahrzehnten durch die Bezeichnungen Arbeitsschule und Versuchsschule zusammengefaßt werden, so darf man den Zeitpunkt gekommen erachten, wo unter entwickelten Schulverhältnissen wie in den größeren Städten es nur eine Art von Unterrichtsbetätigung für die ersten Schuljahre gibt, diejenige, die dem inneren Bedürfnis dieser Altersstufe entspricht, die Entwicklung der geistigen Kräfte wirksam anregt und deshalb dem Unterricht aller folgenden Stufen, der höheren Schule nicht minder als der Volksschule, am rationellsten vorarbeitet.

Die einen solchen naturgemäßen Unterricht erteilende Volksschule wird sich als gemeinsame Grundschule um so schneller durchsetzen, je zielbewußter folgende Forderungen erfüllt werden:

1. Die Errichtung von Kindergärten, die bei den Kindern minder günstig gestellter Familien durch Maßnahmen der leiblichen und geistigen Pflege für den bevorstehenden gemeinsamen Schulunterricht gute ausgleichende Arbeit leisten.

2. Maßvolle Besetzung der Elementarklassen, Führung und Durchführung derselben durch erfahrene Lehrer, die ihre ganze Kraft und Zeit der einen Klasse widmen und so Gelegenheit bekommen, neben dem Gesamtunterricht durch Abteilungs- oder Gruppenunterricht individuell ausgleichend zu wirken.

3. Gesundheitliche Überwachung der Schüler, nicht bloß zum Zweck der Feststellung, sondern auch der Beseitigung und der Verhütung der Mängel.

4. Schaffung sozialer Nebeneinrichtungen verschiedener Art zur Milderung der die Lernarbeit beeinträchtigenden häuslichen Verhältnisse.

5. Als wichtigste, ja unerläßliche Vorbedingung im Rahmen der Gesamtschule unterrichtliche Versorgung der trotz aller dieser Maßnahmen in den gewöhnlichen Klassen versagenden Kinder mittels diffenzierter Gestaltung der Breitengliederung des Schulkörpers nach Art des Mannheimer Systems.

Hierzu sei noch besonders bemerkt: Wenn wir in Deutschland im Laufe des letzten halben Jahrhunderts der Einheitsschule trotz lebhafter Erörterungen darüber in Lehrerversammlungen und in der Presse nicht merklich näher gekommen sind, so ist die Hauptursache darin zu erblicken, daß bis in die jüngste Zeit hinein von den führenden Kreisen der Volksschullehrerschaft für die von allen Kindern zu besuchende Grundstufe der Volksschule eine nicht bloß nach Qualität, sondern auch nach Quantität völlig gleiche Unterrichtserteilung und hiernach Einerleiheit in der Klassenbildung als im Begriff der anzustrebenden Einheitsschule liegend angesehen und unentwegt verfochten wurde, während man sich mit der Vielgestaltigkeit des Unterrichts und der Klassenbildung für den über der Grundstufe sich erhebenden Mittel- und Oberbau schon früher befreundet hatte. Nun gilt aber auch für die Grundstufe die Grundforderung der Einheitsschule „gleiches Recht für alle" in der allein vernünftigen Auslegung: Alle Kinder haben das gleiche Recht auf Bildung und nicht ein Recht auf gleiche Bildung. Mit anderen Worten: auch auf der Grundstufe der Einheitsschule besteht die zu fordernde Gleichheit nicht in dem gleichen Lehrgang mit ein und demselben Unterrichts- und Übungstempo, sondern in der gleichen Möglichkeit für jedes Kind, daß es einen seinem individuellen Kräftemaß entsprechenden und deshalb Arbeitsfähigkeit und Arbeitsfreudigkeit weckenden Unterricht erhält. Schon auf der Grundstufe nicht allen das Gleiche, sondern jedem das Seine! Harmonie zwischen Leistungskraft und Leistungsforderung für den Schwachen wie für den Starken, das ist Gleichheit in psychologischem Sinne, gleichbedeutend mit Gerechtigkeit. In die Sprache der Organisation übersetzt heißt das: Ausnützung der Breitengliederung der allen Kindern gleichermaßen offen stehenden Gesamtschule zur Bildung homogener Unterrichtsgemeinschaften für die Hauptbegabungsgruppen und zwar von der Grundstufe an. Angesichts der durch die neuzeitige Kinderforschung und durch die Erfahrung der differenzierten Unterrichtserteilung immer deutlicher erkennbaren sehr starken Unterschiede der Begabungsquantität schon in den ersten Schuljahren kann heute bestimmter denn je ausgesprochen werden: Bei uniformem Unterrichtsbetrieb kann auf der Grundstufe die wichtigste Zusicherung der Verfechter der Einheitsschule, daß in der von ihnen gewollten Organisation jeder Schüler in der seinen Anlagen und Kräften entsprechenden Weise gefördert werde,

schlechterdings nicht eingehalten werden. Die angestrebte Zukunftsschule (Einheitsschule) wird deshalb auch auf der Grundstufe differenziert sein oder sie wird überhaupt nicht sein. Wie notwendig schon auf der Grundstufe der alle Befähigungsgrade umfassenden Einheitsschule eine differenzierte Klassenbildung nach Art des Mannheimer Systems ist, erhellt u. a. aus einer von der Sekundarlehrer-Vereinigung in Basel 1913 herausgegebenen Denkschrift. Hier wird an der Versetzungsstatistik der uniform gestalteten allgemeinen Volksschule in Basel das Unhaltbare einer solchen Gestaltung zahlenmäßig nachgewiesen und daraus die Nutzanwendung gezogen: „Das Bestreben, allen Kindern der Volksschule den gleichen Unterricht nach Umfang und Inhalt zu bieten, war wohl gut gemeint, hat aber zu unbefriedigenden Resultaten geführt. Eine Volksschule darf erst dann Anspruch auf eine soziale, d. h. allen ihren Schutzbefohlenen gerecht werdende Erziehungsanstalt erheben, wenn sie den geistig Regsamen höhere Ziele steckt und zugleich den weniger Begabten vermehrte Sorgfalt zuteil werden läßt." Im Gegensatz zu den Ergebnissen uniformer Klassenbildung sind die Ergebnisse einer von der Grundstufe an differenzierten Unterrichtsgestaltung durchaus befriedigend. So hebt beispielsweise das Großherzogliche Kreisschulamt Mannheim in seinem Inspektionsbericht über die Volksschule in Mannheim vom 20. Februar 1910 das Segensreiche der von unten auf den schwächeren Schülern dienenden Förderklasseneinrichtung nach der unterrichtlichen wie namentlich auch nach der erzieherischen Seite (Rückkehr des Selbstvertrauens, Freude an der Arbeit) mit dem ausdrücklichen Bemerken hervor, daß es sich mit seinen Beobachtungen und Erfahrungen in Übereinstimmung befinde mit den Lehrern, die in den Förderklassen Unterricht erteilen. Der Bericht schließt mit folgendem Urteil: „Wir halten aus diesen Erwägungen heraus gerade das Förderklassensystem neben dem System der Hilfsklassen für anormal gering veranlagte Kinder für die segensreichste Einrichtung der Mannheimer Volksschule und würden auf Grund unserer Erfahrungen es tief beklagen, wenn auch nur der Versuch unternommen würde, an dieser bewährten Einrichtung zu rütteln. Denn gerade, wenn wir den Einfluß der Förderklassen auf die Leistungen der Normalklasse einer Prüfung unterziehen, so müssen wir zu dem Schlusse kommen, daß ohne das Vorhandensein der Förderklassen auch die Leistungen der Normalklassen nicht denkbar wären, und daß die Mannheimer Schule heute nicht auf einer so hohen Stufe der Leistungsfähigkeit stehen würde, wenn nicht eine Sonderung der Schüler nach der Befähigung vorgenommen werden könnte."

Keine Frage. Die nach inneren (psychologischen) Gesichtspunkten differenzierte Einheitsschule (Begabungsschule) ist die Schule der Zukunft. Sie wird ebensowohl die nach äußeren Gesichtspunkten differenzierte Standesschule wie die uniform gestaltete Einheitsschule ablösen. Sie ist zugleich die unerläßliche Schulform für die Durchführung des Arbeitsschulgedankens im engeren und im weiteren Sinne. Im engeren Sinne, weil die geistig Schwächeren auch dann der Sonderbehandlung bedürfen, wenn der Handbetätigung im Unterricht ein größerer Spielraum gewährt wird. Denn es gibt eben kein methodisches Mittel, das Wunder wirken, d. h. das Manko der Begabung aufheben kann. „Im allgemeinen sind die geistig Schwächsten auch die Ungeschicktesten im Formen und Malen[1])." Ganz natürlich: die Handbetätigung ist eben auch Gehirnbetätigung. Und wenn unsere Schulen in steigendem Maße auch Arbeitsschulen im weiteren Sinne, Erziehungsstätten zu selbstständigem Denken und Handeln, nicht bloß für den Normalschüler, sondern für alle Grade der Befähigung und zwar im gesamten Unterricht werden sollen, so bedarf es, wie oben dargetan worden ist, damit die durch das Arbeitsprinzip angestrebte Psychologisierung der Unterrichtsmethode auch im Massenunterricht erreicht wird, erst recht zuvor der Psychologisierung der Schul- und Klassengliederung.

Diese neue psychologische Gliederung ist auf dem Marsche sowohl zugunsten der Schwachen als auch der Starken. Eine kritische Würdigung der zahlreichen Ansätze zu dieser erfreulichen Weiterentwicklung unseres Schulwesens wird vorbehalten.

---

[1]) Otto Schmidt, in einer Zusammenfassung der Ergebnisse von Versuchen mit Arbeits- und Werkunterricht (Pädagog. Zeitung 1911, Nr. 38/40).

Pädagogische Lehrstühle in Preußen

Von Professor Richard Eickhoff in Remscheid

Die Frage der pädagogischen Lehrstühle steht in Preußen schon lange auf der öffentlichen Tagesordnung und wurde auch in der Volksvertretung schon mehrmals erörtert; aber daß sie im letzten Jahrzehnt einen wesentlichen Schritt vorwärts gekommen sei, darf man füglich nicht behaupten: auch heute ist die Pädagogik als selbständige Wissenschaft an den preußischen Universitäten so gut wie nicht vertreten. Während in allen andern Kulturstaaten, auch in den andern deutschen Bundesstaaten, der Pädagogik längst Lehrstühle eingeräumt sind, ist man in Preußen über die bescheidensten Anfänge nicht hinausgekommen, wie uns die Tatsachen untrüglich lehren. Wohl gibt es in Berlin seit einigen Jahren ein Extraordinariat für Philosophie und Pädagogik, das Ferdinand Jacob Schmidt anvertraut ist; und in Halle hat Professor Frischeisen-Koehler einen Lehrauftrag für Erziehungslehre erhalten. Aber das einzige Ordinariat für Pädagogik ist in Preußen erst jüngst durch die Freigebigkeit des leider schon verstorbenen Großindustriellen Wilhelm Merton in Frankfurt a. M. begründet und mit Julius Ziehen besetzt worden.

Wie ganz anders in Österreich, in Sachsen, in Bayern, Württemberg und vor allem in Thüringen! In Wien, Leipzig, München, Tübingen und Jena bestehen ordentliche Lehrstühle für Pädagogik, und niemand kann leugnen, daß sich diese Einrichtungen bewährt haben. Daß man in Preußen bisher gezögert hat, gleiche Einrichtungen zu schaffen und der Pädagogik als einer den übrigen Geisteswissenschaften durchaus ebenbürtigen Wissenschaft endlich diejenige Stellung im Universitätskörper einzuräumen, die ihrer wissenschaftlichen Bedeutung entspricht, hat, wenn ich recht sehe, namentlich zwei Gründe: dieser nach meiner Auffassung bedauerliche Mangel ist die Folge des Widerstandes der preußischen Unterrichtsverwaltung und, vielleicht in höherem Maße, desjenigen zahlreicher Universitätslehrer, die sich nicht entschließen können, die theoretische Erziehungslehre als eine vollwertige Geisteswissenschaft anzuerkennen, so unbegreiflich dies dem unbefangenen Beurteiler auch erscheinen mag.

Indes auch auf diesem Gebiete scheint das große Erlebnis unserer Tage einen Wandel der Anschauungen herbeiführen zu sollen, wie er auf so vielen andern Gebieten des geistigen Lebens schon zutage getreten ist. In einem lehrreichen Aufsatze über die Frage der „Pädagogikprofessuren“[1]) hat vor kurzem Rudolf Lehmann die Mitteilung gemacht, daß um Pfingsten 1917 im preußischen Kultusministerium eine Beratung über die Begründung von Professuren für Erziehungslehre an den preußischen Universitäten stattgefunden habe. Und wenn auch über diese vertrauliche Beratung nichts in die Öffentlichkeit gedrungen ist, so darf man doch vermuten, daß die preußische Unterrichtsverwaltung auch in dieser Frage einer „Neuorientierung“ nicht mehr so abgeneigt ist wie früher. Gewiß wird man in dieser Frage nicht so weit gehen, wie es der verehrte Herausgeber dieser Zeitschrift schon seit langen Jahren mit so großem Erfolge getan hat: dafür spricht ja auch die soeben veröffentlichte Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. Allein wenn man in Preußen die praktische Unterweisung der künftigen Lehrer auch in Zukunft den mit den höheren Lehranstalten verbundenen Seminaren wird vorbehalten wollen, so scheint man anderseits trotz gewisser grundsätzlicher Bedenken gegen Einrichtungen, wie sie Professor W. Rein in Jena geschaffen und zu voller Blüte gebracht hat, ihnen doch nicht jede Berechtigung mehr bestreiten zu wollen. Ich schließe das aus einer Anmerkung, die ich auf Seite 30 der Erläuterungen finde, die Karl Reinhardt soeben zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen herausgegeben hat[2]). Ich kann mir nicht versagen, diese Anmerkung hier wörtlich wiederzugeben. Sie lautet:

„Von beachtenswerter Seite wird der Gedanke verfochten, daß schon auf der Universität mit der Einführung der Studierenden in die Kunst der Erziehung und des Unter-

[1]) „Der Tag“, Nr. 201 vom 29. August v. J.
[2]) Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1917.

richts begonnen werden, daß auch hier bereits eine Durchdringung von Theorie und Praxis des Lehrerberufes stattfinden müsse. Dann ist es unerläßlich, eine Übungsschule mit dem Universitätsunterricht zu verbinden, wie sie unter Wilhelm Rein an der Universität Jena besteht. Hier leitet ein Mann diese Übungen, der in der pädagogischen Wissenschaft wie in der Übung des Unterrichts gleichermaßen bewandert ist. An den größeren, ja schon an den mittleren Universitäten, wo viele Hunderte, ja Tausende studieren, die den Oberlehrerberuf ergreifen wollen, könnte, ganz abgesehen von den grundsätzlichen Erwägungen, die dagegen sprechen, nur ein höchst geringfügiger Teil der Studenten von einer solchen Veranstaltung erfaßt und zum Unterricht an der Übungsschule zugelassen werden. Von einem Einleben in die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts aber wäre auch bei ihnen nicht die Rede."

Wenn man nach Reinhardts eigenen Worten (siehe Vorwort!) annehmen darf, daß er auch in diesen Sätzen „im Sinne der Unterrichtsverwaltung spricht, der er angehört", so scheinen sie mir zu beweisen, daß diese zwar gegen Einrichtungen, wie sie in Jena bestehen, mindestens an den größeren Universitäten grundsätzliche und praktische Bedenken hat, weil sie nach wie vor an dem Standpunkt festhält, daß „die Einführung in die Kunst der Erziehung und des Unterrichts und die Erprobung darin nur im lebendigen, dauernden Verkehr mit der Jugend, aber nur in den Schulen selbst geschehen kann"; daß die Unterrichtsverwaltung aber anderseits nur der praktischen Pädagogik, die ohne eine Übungsschule kaum denkbar ist, die Tore der Hochschule verschließen möchte, dagegen den theoretischen Teil der Erziehungswissenschaft als einen vollwertigen Bestandteil der Universitätswissenschaft anzuerkennen nunmehr bereit ist: sagt doch Reinhardt (S. 30 a. a. O.) ausdrücklich, daß der Student sich auf der Universität mit den philosophischen und kulturwissenschaftlichen Fragen der Erziehungslehre beschäftigen müsse.

Ist meine Auffassung, daß wir in Reinhardts Sätzen einen Wandel der Anschauungen der preußischen Unterrichtsverwaltung in der Frage der pädagogischen Lehrstühle, wenn auch in dieser Einschränkung, zu erblicken haben, zutreffend, so würde dies als ein Fortschritt zu begrüßen sein. Denn in jedem Falle gibt die Unterrichtsverwaltung damit den ablehnenden Standpunkt preis, den sie bisher, offenbar unter dem Einfluß der Universitätskreise, vertreten hat. Ich habe schon oben angedeutet, daß mir dieser schroff ablehnende Standpunkt der Universitätskreise nicht recht verständlich erscheint. Denn kann man wirklich bestreiten, daß „die Erziehungslehre ihrer theoretischen Aufgabe nach ein durchaus vollwertiger Bestandteil der Geisteswissenschaft ist, daß die Geschichte und die Theorie der Pädagogik dem Gehalt wie der Bedeutung nach für die Erkenntnis des menschlichen Geisteslebens in keiner Weise etwa hinter der Wirtschaftslehre oder der Rechtsgeschichte zurücksteht"? (Rudolf Lehmann a. a. O.) Und wenn man auch zugeben mag, daß die Pädagogik erst eine verhältnismäßig junge Wissenschaft ist: dürfte das ein Grund sein, sie von der Universität fernzuhalten? Müßte sie dann nicht vielmehr erst recht auf der Hochschule gefördert werden, damit sie sich völlig frei — gleich ihren ältern Schwestern — entfalten kann? Hat man etwa seinerzeit die Nationalökonomie, als sie sich noch in den ersten Stadien ihrer Entwicklung befand, gleich stiefmütterlich behandelt?

Rudolf Lehmann führt in dem erwähnten Aufsatze aber noch einen andern Grund an, der der Forderung nach pädagogischen Lehrstühlen eine feste Stütze verleiht. Durch die soeben veröffentlichte und mit dem 1. April 1918 in Kraft tretende Ordnung der Prüfung und der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen ist in Preußen diese Ausbildung für absehbare Zeiten an die Gymnasialseminare geknüpft, und es ist nicht wahrscheinlich, daß die preußische Unterrichtsverwaltung die in Jena bestehenden Einrichtungen wird nachahmen wollen, obwohl mir ein Versuch wenigstens an einer Hochschule — etwa nach dem Vorbilde Herbarts in Königsberg — trotz der grundsätzlichen Bedenken, von denen Reinhardt spricht, ratsam erscheint[1]). Aber hat nicht Rudolf Lehmann durchaus recht, wenn er behauptet, daß man nur ganz ausnahmsweise einmal einen Seminarleiter finde, der sich in dem höheren Alter, in dem er sich der neuen Aufgabe widmen müsse, die geistige Regsamkeit und Energie

[1]) In trefflicher Weise beleuchtet die Vorzüge des Jenaer Systems Privatdozent Dr. G. Weiß in Jena; vgl. Das Lebenswerk Prof. Dr. Wilhelm Reins usw., Langensalza 1917, S. 84—93.

genug bewahrt habe, um sich wissenschaftlich in das Gebiet einzuarbeiten, das er lehren soll? Es stimmt mit meinen eigenen Beobachtungen und Erfahrungen überein, wenn er hinzufügt: „Die meisten Praktiker sehen über die nächstliegenden Bedürfnisse der Praxis nicht hinaus, oder sie halten sich an einzelne Bücher, die ihnen der Zufall in die Hand gespielt hat" [a. a. O.][1]). Demnach kann es auch für mich keinem Zweifel unterliegen, daß die Neuordnung für die Vorbildung der Kandidaten des höheren Lehramts, deren Vorzüge gegenüber der bisherigen Ordnung unbestreitbar sind, sich nur dann als wahrhaft fruchtbar erweisen wird, wenn Männer vorhanden sind, die auf Grund eines wissenschaftlichen Studiums der neuen, vertieften Aufgabe gerecht zu werden vermögen. So ist die Begründung pädagogischer Lehrstühle an den preußischen Hochschulen in der Tat die eigentliche Vorbedingung für die von der Unterrichtsverwaltung geplante Reform.

Man wird abzuwarten haben, inwieweit sie die Folgerungen daraus zu ziehen entschlossen ist, und ob sie die an den Universitäten vorhandenen Widerstände erfolgreich zu brechen imstande sein wird. Daß diese Widerstände im wesentlichen dieselben sind, die sich jedem Fortschritt im höheren Schulwesen, jedem Ausbau der Schulreform des Jahres 1900 hindernd in den Weg stellen, wird niemand verborgen geblieben sein, dem eine glückliche Fortentwicklung unseres Unterrichtswesens an Herzen liegt.

Worin aber ist der Urgrund dieser Widerstände zu suchen? Auch diese Frage scheint mir hier eine Antwort zu heischen. — Diese laudatores temporis acti halten eben an der Fiktion fest, daß es keinen organischen Zusammenhang zwischen Hochschule und höherer Schule gebe, wie ein solcher doch zwischen höherer Schule und Volksschule vorhanden ist oder sicherlich in absehbarer Zeit hergestellt sein wird; man denke nur an den Erlaß des preußischen Kultusministers vom 30. August 1916. Diese Universitätskreise sind nach wie vor der Meinung, daß, wie sich der Pädagoge Eduard Spranger[2]) treffend ausdrückt, alle diejenigen, „die sich dem Lehrfach widmen wollen, wenigstens in Preußen, von dem Eigentümlichen dieses Berufes während ihrer Studienzeit wie von einem Geheimnis ferngehalten werden" müssen.

Daß diese Auffassung nachgerade unhaltbar geworden ist, braucht nicht nochmals dargelegt zu werden, da es sich um altbekannte Dinge handelt. Und wenn Karl Reinhardt auch dem von Wilhelm Rein vertretenen Standpunkt gegenüber, daß schon auf der Universität eine Durchdringung von Theorie und Praxis des Lehrerberufes stattfinden müsse, eine gewisse Zurückhaltung an den Tag legt: so scheint er anderseits doch jene Auffassung der Universitätskreise, die auch im Ministerium bisher die herrschende war, nicht zu teilen, wie aus folgenden Sätzen seiner Schrift unzweideutig hervorgeht. Indem er auseinandersetzt, daß die Pädagogik zugleich eine Wissenschaft und eine Kunst sei, fährt er wörtlich fort:

> „Wie jede Kunst setzt sie eine bestimmte Begabung voraus, wie jede Kunst hat sie eine Kunstlehre entwickelt, Regeln und Sätze, die in der Erfahrung gewonnen sind, durch Tradition sich fortpflanzen und unter dem Einfluß bedeutender, in der Praxis wirkender Erzieher und Lehrer sich weiter bilden. Diese Kunstlehre muß sich stets durch die wissenschaftliche Pädagogik befruchten lassen, wenn sie nicht zum Handwerk hinabsinken soll. Auf der andern Seite ist die Kunst der Erziehung und des Unterrichts, die lebendige Wirklichkeit des Erziehungswerkes und seiner Organisationen wieder Gegenstand der theoretischen Betrachtung, die sich daran stets neu orientieren muß. Veranstaltungen, bei denen Theorie und Praxis sich begegnen und befruchten, wo wissenschaftliche Pädagogen und praktische Schulmänner zusammenwirken, sind eine wünschenswerte Ergänzung der bestehenden Einrichtungen." (S. 29 a. a. O.)

Wenn Karl Reinhardt in diesen Sätzen, woran ich nicht zweifle, „im Sinne der Unterrichtsverwaltung spricht, der er angehört", so ist die Hoffnung begründet, daß diese, schon um ihre an den höheren Lehranstalten getroffenen Seminareinrichtungen nicht wieder verkümmern zu lassen, der wissenschaftlichen Pädagogik an den Universitäten

[1]) Daß Rudolf Lehmann den gleichen Mangel auch bei den Direktoren der Lehrerbildungsanstalten und den in der Pädagogik unterrichtenden Seminaroberlehrern feststellt, übergehe ich hier.

[2]) Begabung und Studium, Leipzig-Berlin 1917, S. 11.

die Bahn völlig frei machen wird. Zum mindesten sollten — darin stimme ich Rudolf Lehmann zu — an den größeren Universitäten ordentliche Lehrstühle der Pädagogik errichtet werden, während an den kleineren vorläufig Extraordinariate genügen mögen. Auf diese Weise würde der Erziehungswissenschaft endlich auch in Preußen die Möglichkeit gewährt werden, ihren wissenschaftlichen Charakter zu erweisen und zu zeigen, daß sie den andern Geisteswissenschaften durchaus ebenbürtig ist. Zugleich aber würde dadurch den in Preußen für die praktische Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramts geschaffenen Seminareinrichtungen erst die rechte Grundlage gegeben werden, so daß man erwarten darf, daß diese die Hoffnungen in vollem Maße werden erfüllen können, die die preußische Unterrichtsverwaltung selber für eine bessere, gründlichere praktische Ausbildung der zukünftigen Oberlehrer auf sie setzt, die im Interesse einer gedeihlichen Entwicklung des gesamten höheren Unterrichts unerläßlich ist.

Einige Bemerkungen zu der neuen Preußischen Prüfungsordnung für Kandidaten des höheren Lehramts[1])

Von W. Rein in Jena

1. Es sind etwas mehr als hundert Jahre verflossen, seit der Philosoph Joh. Fr. Herbart seinem früheren Zögling Carl von Steiger klagte, daß „die arme Pädagogik nicht zu Worte kommen konnte". Er dachte dabei an seine „Allgemeine Pädagogik", die 1806 erschienen war und im ganzen wenig Beachtung in der wissenschaftlichen Welt gefunden hatte.

Seitdem hat seine Pädagogik allerdings eingehende Würdigung und in mancherlei Ausgaben und vielen Auflagen weite Verbreitung gefunden. Aber die Pädagogik als Wissenschaft ist deshalb in der Schätzung seitens der Universitäten und der Regierungen noch nicht auf die Höhe gestiegen, deren sich die übrigen Universitäts-Wissenschaften seit langem erfreuen. Die neue Preußische Prüfungsordnung ist ein deutlicher Beleg dafür.

Allerdings soll durchaus nicht verkannt werden, daß mit dieser Ordnung ein großer Fortschritt in der Wertschätzung der Pädagogik für die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts gemacht worden ist. Es ist interessant, den schrittweisen Fortgang in dieser Schätzung zu verfolgen. Er sei in kurzen Zügen geschildert. Die geregelte Ausbildung der Kandidaten beginnt mit der Prüfungsordnung in Preußen vom Jahr 1831, nachdem die Einführung einer besonderen Prüfung für das höhere Lehramt bereits 1810 erfolgt war. Sie legt die fachwissenschaftliche Ausrüstung fest. Mit Recht, weil mit der Entwicklung der Philologie als Wissenschaft und der Naturwissenschaften einschließlich der Mathematik zunächst der Umkreis der fachwissenschaftlichen Kenntnisse umschrieben werden mußte, der für einen Lehrer der höheren Schule unbedingtes Erfordernis ist. An die pädagogische Ausrüstung konnte eine Zeit nicht denken, in der die maßgebenden Kreise im Banne des Satzes standen, daß dem, der Gelehrsamkeit besitze, die Gabe zu lehren nicht fehlen könne. So mußten die alten Gymnasiallehrer, nachdem sie die Universität verlassen hatten und in die Schulpraxis eingetreten waren, ihren Weg auf eigne Faust suchen. Gottbegnadete Naturen fanden ihn. Die große Masse der anderen schlug sich durch, so gut sie konnte, nicht wenige in stetem Kampf mit der Schülerschar, die immer geneigt ist, die Zügel in ihre Hand zu nehmen. Solche Erfahrungen mochten die Preußische Regierung bestimmt haben, ein Probejahr einzuführen, in dem die jungen Kandidaten einige Anleitung im Unterrichten erhalten sollten. Diese Einrichtung hat aber wenig gefruchtet. Die Klagen über ihre Zwecklosigkeit hören nicht auf, bis endlich 1890 durch die Einführung eines Seminarjahres, das dem Probejahr vorausgehen soll, eine Wendung zum Bessern eintritt.

---

[1]) Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen und Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. Amtliche Ausgabe. Berlin, Cotta, 1917.

Dieses Jahr ist für das Schicksal der Pädagogik in Preußen entscheidend. Ihre Stellung an der Universität wird dadurch in Frage gestellt, daß die pädagogische Ausbildung der Kandidaten in Theorie und Praxis neu einzurichtenden Gymnasial-Seminaren überwiesen wird. Vorlesungen über systematische und historische Pädagogik werden zwar hie und da vom Philosophen oder Theologen gehalten, aber von ihren Wirkungen pflegt man in der berüchtigten „Allgemeinen Prüfung" beschämend wenig zu bemerken, wenn überhaupt bei dieser Gelegenheit ein Blick in die spätere Berufsarbeit des Kandidaten geworfen wird.

Die Ordnung vom Jahr 1890 trug ihren Todeskeim in sich, weil auf die Hilfe der Universität, der Zentralstätte der höheren Bildung, dabei verzichtet wurde. Die Gymnasial-Seminare konnten deshalb nicht das leisten, was ihre Gründer sich von ihnen versprochen hatten. Sie konnten es auch bei dem besten Willen nicht, da ihnen von vornherein der Quellstrom versagt blieb, aus dem die rechte pädagogische Ausrüstung allein gespeist werden kann: die Universität. Man stempelte Direktoren und Oberlehrer zu Seminarlehrern in dem bekannten Optimismus, der sich in dem Satz ausdrückt: Wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch Verstand. Man legte sich die Frage gar nicht vor, ob nicht Veranstaltungen an der Universität getroffen werden müßten, um tüchtige Seminarlehrer für die höheren Schulen auszubilden. Man erwartete alles von der Autodidaktik und bewies eben damit weder allzu große Einsicht, noch Gewissenhaftigkeit.

Nun tritt nach 18 Jahren eine abermalige Neuordnung ein. Die Frage liegt nahe, ob in ihr der große Fehler vermieden worden sei, den man 1890 gemacht hatte. Nun soll abermals betont werden, daß diese Neuordnung einen Fortschritt bedeutet, und zwar in der starken Heranziehung der Philosophie und der Pädagogik. Die Prüfung in „Allgemeinbildung" ist endlich beseitigt worden. Es wird dafür ein gründlicher Nachweis in der Philosophie und in der Pädagogik gefordert. Ersterer soll am Schluß der Universitätszeit, letzterer am Ausgang der praktischen Vorbereitung im Gymnasial- und Probejahr geliefert werden.

Hier tritt die Achillesverse der Neuordnung zutage. Sie besteht darin, daß die praktische Einführung im Gymnasial-Seminar erfolgen soll ohne genügend theoretische Grundlegung. Diese muß aber vorausgehen, wenn die Praxis fruchten soll. In ihr kann dann eine Durchdringung von Spekulation und Empirie stattfinden, die allein den Pädagogen macht, so gut wie den Mediziner. Ohne gründliche theoretische Vorbereitung liegt die Gefahr nur zu nahe, daß die Arbeit im Gymnasial-Seminar in Mechanismus ausartet.

Wo aber kann die theoretische Vorbereitung gründlich geleistet werden? Allein auf der Universität. Das Gymnasial-Seminar hat keine Zeit dafür. Wenn die Neuordnung trotzdem die Beschäftigung mit theoretischen Grundfragen und Problemen in weitem Maße fordert (Siehe Seite 42, § 5, 1—10), wenn dazu verlangt wird, daß die Kandidaten ihre wissenschaftliche Ausbildung vertiefen und zur Unterrichtserteilung herangezogen werden sollen, und wenn für die theoretische Durchbildung nur zwei Stunden wöchentlich angesetzt werden, so darf man wohl mit Recht den Zweifel erheben, ob die pädagogische Unterweisung der Kandidaten auf diesem Wege mit der wünschenswerten Gründlichkeit erfolgen kann.

Wir verneinen es und verlangen deshalb, daß die theoretisch-pädagogische Grundlegung in Verbindung mit der philosophischen auf der Universität ins Werk gesetzt, und daß deshalb nicht nur eine Prüfung in Philosophie, sondern auch in Geschichte und System der Pädagogik am Schluß der Universitätszeit verlangt werden muß.

Allerdings wird diese Forderung nur dann von Wirkung sein, wenn an allen Universitäten den Kandidaten die Möglichkeit geboten wird, ihre pädagogische Ausrüstung in Angriff zu nehmen.

Bis jetzt ist dies nicht der Fall. Deshalb legt die voranstehende Abhandlung des Herrn Professor Eickhoff mit Recht den Finger auf diese Lücke. Bevor sie nicht ausgefüllt wird, muß die Arbeit im Gymnasial-Seminar mehr oder weniger Stückwerk bleiben. Es wird erst dann das leisten können, was man von ihm erwartet, wenn an allen Universitäten Lehrstühle für Pädagogik errichtet worden sind.

Solange die Pädagogik an den Preußischen Universitäten stiefmütterlich behandelt wird, solange wird auch dem Gymnasial-Seminar mit seiner pädagogischen Arbeit das Ansehen versagt bleiben, das es beanspruchen darf. Die Preußische Unterrichtsverwaltung, der doch die Hebung der höheren Schulen durch bessere Ausrüstung der Kandidaten des höheren Lehramts warm am Herzen liegt, darf an dieser Tatsache nicht vorübergehen. Mögen sich mancherlei Schwierigkeiten bei der Einrichtung pädagogischer Lehrstühle an den Universitäten ergeben, so sei doch bedacht, daß sie nicht unüberwindlich sind. Vielleicht kann die Erinnerung an den Siegeszug, den seiner Zeit die Hygiene an unseren Universitäten angetreten hat, anregend wirken. Beschämend genug, daß die Sorge für die Gesundheit des Leibes eher größere Durchschlagskraft bewiesen hat, als die Sorge für die Gesundheit des Geistes. Es wird Zeit, diesen Mangel auszugleichen und an der Universität Lehrstühle einzurichten, die es sich zur Aufgabe machen, die studierende Jugend in die schwierigen und umfassenden Probleme der Volkserziehung einzuführen. Ein Stück Zukunft unseres Volkes ruht darauf. Die Eindrücke des großen Krieges, in dem wir stehen, sind geeignet, unsere Forderung zu unterstützen, so daß wir die Erfüllung unserer Wünsche nach dem Kriege erwarten dürfen.

2. Seit Joh. Fr. Herbart den Beweis geliefert hat, daß die Pädagogik einer wissenschaftlichen Behandlung fähig sei, worauf in unserem ersten Heft Herr Professor Bauch-Jena mit Nachdruck hingewiesen hat, sollte man doch endlich in Preußen der Tätigkeit Herbarts auf dem Lehrstuhle Kants sich erinnern und in seine Forderungen, die von seinen Schülern und Anhängern immer wieder betont worden sind, sich vertiefen, um sie dann in die Wirklichkeit umzusetzen[1]).

Zwei Lehrstühle sollten an jeder deutschen Universität eingerichtet werden: einer für Geschichte der Pädagogik, der andre für systematische Pädagogik. Mit letzterem muß ein pädagogisches Seminar verbunden werden, mag es sich auch zunächst nur auf theoretische Übungen beschränken, solange man an der bekannten Skepsis glaubt festhalten zu müssen, die sich gegen die Einrichtung einer Übungsschule für Studierende eingebürgert hat.

Aber die Zeit wird kommen, wo jedes pädagogische Universitäts-Seminar sich einer Übungsschule erfreuen wird, so wie jede medizinische Abteilung auf ein Übungsfeld sich stützen kann. Dafür werden die Professoren der Pädagogik, falls sie nur ihre Aufgabe tief und ernst genug auffassen, sorgen, so wie Stoy in Jena und Ziller in Leipzig dafür gesorgt haben. Denn der Professor der Pädagogik braucht eine Übungsschule, um im Zusammenhang mit der Praxis zu bleiben. Aus diesem Zusammenhang gewinnen seine Vorlesungen das wünschenswerte Leben, und die Wissenschaft selbst kann nur in dieser steten Verbindung von Theorie und Praxis gedeihen. Dies pflegen alle die zu übersehen, die, haltlosen Überlieferungen folgend, die Forderung von Übungsschulen an der Universität ablehnen.

Diese sind nicht nur für die Fortbildung der Pädagogik als Wissenschaft notwendig, sondern auch, wie schon hervorgehoben, für die Arbeit in den Gymnasial-Seminaren, die von der Universität immer ihre Befruchtung erhält. Wie der Jurist, der Mediziner, der Theolog seinen Rückhalt in der Fachvertretung an der Universität findet und sich darin sicher fühlt, so muß auch dem Pädagogen in den Gymnasial-Seminaren dieser Rückhalt gewährt werden. Aber der Einfluß der Universitäts-Pädagogik im Zusammenhang mit einer Übungsschule reicht noch weiter.

Der Einwand des Herrn Dr. Karl Reinhardt, Geh. Oberregierungsrat in Berlin, der sich in seiner Schrift „Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen" (Berlin 191[illegible]), Seite 30 findet, daß nur „ein höchst geringfügiger Teil der Studenten von einer solchen Veranstaltung erfaßt" werden könne, ist in Anbetracht der großen Zahl der Kandidaten des höheren Schulamts ohne Zweifel richtig. Deshalb sind wir auch von Anfang an für die Notwendigkeit der Einrichtung von Gymnasial-

[1]) Aus der großen Literatur über diesen Gegenstand sei vor allem auf Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. 2. Aufl. Leipzig, Barth, 1887 verwiesen.

Seminaren eingetreten. Aber darum wird die Forderung von Übungsschulen an der Universität nicht umgestoßen. Es wäre allerdings schlimm für sie, wenn ein so äußerlich-praktischer Einwand ihr das Lebenslicht ausblasen könnte. Immerhin ist die Universitäts-Einrichtung doch in der Lage, falls nur die Übungsschule in der Weise ausgestattet wird, um die Ausbildung einer größeren Zahl von Kandidaten zu ermöglichen, auch nach dieser Seite hin wertvolle Früchte zu zeitigen. Diejenigen unter den Kandidaten des höheren Schulamts, welche ein tieferes Interesse der Philosophie und der Pädagogik entgegenbringen, werden sich als Studenten zur Übungsschule hingezogen fühlen, vielleicht schon aus dem Grunde, um ihre pädagogische Veanlagung prüfen zu können[1]). Sie haben da in der Tat Gelegenheit, in die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts sich einzuleben, und zwar auf einer breiteren und tieferen Grundlage, als dies in der Praxis des Gymnasial-Seminars möglich ist, welche in erster Linie die Einführung in den Unterricht weniger Fächer innerhalb einer bestimmten Schulgattung bezweckt, die sich genau an die staatlichen Vorschriften zu halten hat.

So werden wir zum Schluß auf das Verhältnis der Staatspädagogik zur freien Universitäts-Pädagogik geführt, das nicht selten eine ganz irreführenden Beurteilung sich gefallen lassen muß. Wie ich es mir denke, habe ich mehrfach darzustellen versucht. Ich darf wohl darauf verweisen[2]) Nur diesen Gedanken möchte ich hier besonders herausheben, daß die Staatspädagogik die freie Universitäts-Pädagogik als Bundesgenossin und Helferin begrüßen soll, so wie das Gymnasial-Seminar in dem Universitäts-Seminar eine Stütze und Hilfe sehen muß. Beide ergänzen einander. Das Universitäts Seminar legt einen sicheren Grund, auf dem die Arbeit der Gymnasial Seminare weiterbauen kann.

Auf Einzelheiten in den neuen Preußischen Verordnungen gehe ich hier nicht ein, soviel sich darüber sagen ließe. Es kam mir hier allein darauf an, auf die große Lücke hinzuweisen, deren Ausfüllung die Zukunft bringen muß, um die Wege für die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts zu einem befriedigenden Abschluß zu bringen. Aufgabe des Preußischen Abgeordnetenhauses wird es sein, sich dieser Sache warm anzunehmen und nicht eher locker zu lassen, bis die Preußische Unterrichtsverwaltung den Entschluß gefaßt hat, an allen Preußischen Universitäten ordentliche Lehrstühle für Pädagogik in Verbindung mit Seminaren und Übungsschulen einzurichten, und diesen Entschluß in die Tat umsetzt[3]). —

Es gereicht dem Verfasser dieses Artikels zur Genugtuung, daß im roten „Tag" Nr. 264, 10. Nov 1917, zwei praktische Schulmänner sich in ähnlichem Sinne zu dem Problem „Die Pädagogik auf der Universität" geäußert haben. Es sind die Herren Prof. Dr. Joh. Rost, Gymnasialdirektor und Leiter des Päd. Seminars in Posen, und Herr Dr. E. Lotz, Oberlehrer in Roßleben. Beide fühlten sich veranlaßt, zu dem Aufsatz des Herrn Prof Dr. Rud. Lehmann in Posen Stellung zu nehmen, der in Nr. 201 des roten „Tag" erschienen war. Es ist erfreulich, wie die Frage der Pädagogik an unseren Universitäten durch die Preußische Neuordnung mehr und mehr in Fluß gerät Unsere Aufgabe wird es sein, in unserer Zeitschrift die Entwicklung aufmerksam zu verfolgen und unsere Leser auch hierin auf dem Laufenden zu halten.

---

[1]) Vergl. W. Rein, Zur pädagogischen Begabung. Monatsschrift für höhere Schulen. Berlin, Weidmann, 1917.

[2]) Vergl. W. Rein, Gesammelte Aufsätze. 4. Band. Langensalza. Beyer & Mann. Dr. G. Weiß, Das Pädagogische Universitäts-Seminar in „Das Lebenswerk Prof. W. Reins". Langensalza, Beyer & Mann, 1917.

[3]) Herr Staatsrat Dr. E. von Sallwürk-Karlsruhe weist in seiner kürzlich erschienenen Broschüre „Die deutsche Einheitsschule und ihre pädagogische Bedeutung" (Langensalza, Beyer & Mann, Päd. Magazin, 667. Heft) auf die Wichtigkeit der Pädagogik mit folgenden Worten hin, Seite 41: „Daraus geht die Notwendigkeit hervor, für die Begründung und Pflege pädagogischer Bildung fortwährend und mit dem größten Eifer zu sorgen. Daß dafür das Erforderliche, und im Lande der Pädagogik auch nicht schwer Erreichbare, in Deutschland noch nicht vollständig geschieht, insbesondere aber, daß man der deutschen Pädagogik die Pflege der höchsten Zwecke einer den nationalen Bedürfnissen entsprechenden Erziehung gar nicht in die Hände legen will, weil man die Bedeutung der Pädagogik in diesem hohen Sinne nicht kennt, ist eine alte Klage, die aber jetzt, wo unsere Nation vor die schwersten Entscheidungen nicht bloß ihrer Kultur, sondern ihres Daseins gestellt ist, von neuem und mit schärfster Betonung gefordert werden muß." —

Zur Frage der Universitäts-Übungsschule

Von Privatdozent Dr. Georg Weiß in Jena

Die neue „Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen" und die damit zusammenhängende neue „Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen" lenkt die Aufmerksamkeit von selbst auf die Stellung, die in Zukunft die Pädagogik an unseren Universitäten einnehmen soll. Es fehlt auch nicht an Stimmen aus der letzten Zeit, die ihre Aufgabe festzulegen bemüht sind. Aufgabe und Stellung der Pädagogik an unseren Universitäten grundsätzlich zu erörtern und darzulegen, davon soll hier Abstand genommen werden. Das kann auch geschehen. Die beiden vorangehenden Abhandlungen begegnen sich ja in diesem Gegenstand. Außerdem ist es verschiedentlich schon aus berufener Feder geschehen[1]).

In der Behandlung, die der Gegenstand neuerdings in der Tagespresse erfahren hat, wird vor allem eine Seite der ganzen Frage in den Vordergrund gerückt, über die noch am wenigsten hinreichende Klarheit erzielt zu sein scheint: Die Frage nach dem Wesen und der Aufgabe der pädagogischen Universitäts-Seminare, die zu ihrer vollständigen Ausstattung eine Universitäts-Übungsschule unbedingt rechnen. Hier treffen letzten Endes auch die verschiedenen Auffassungen zusammen, die in der jüngsten Vergangenheit durch den „Tag" zu einer breiteren Öffentlichkeit sprachen, mögen sie im einzelnen noch sehr voneinander abweichen[2]).

Die Stellung, die man vielfach noch zu dieser Frage einnimmt, kennzeichnen treffend die Ausführungen Wychgrams, die er im „Tage" (a. a. O.) gemacht hat. Nur soweit sie sich auf unseren Gegenstand beziehen, seien sie hier mitgeteilt und einer genaueren Betrachtung unterzogen, mögen auch die übrigen Teile mit ihren oft seltsamen Einseitigkeiten und teilweisen Inkonsequenzen noch so sehr zum Widerspruch herausfordern. Wychgram schreibt:

„Ausgeschlossen müßte sein jeder Versuch, die technische Unterrichtsausbildung der jungen Leute in die Universitätszeit zu verlegen. An einigen, glücklicherweise wenigen Stellen wird wohl auch dies gewünscht. Aber solche technische Ausbildung geschieht mit ungleich größerem Erfolge, wenn die jungen Leute erst im Schulleben selber stehen; das sogenannte Seminarjahr ist dafür die geeignete und als solche erprobte Zeit. Außerdem aber, und das ist für mich das Entscheidende, würde durch eine einigermaßen ausgiebige Einführung in die unterrichtstechnische Praxis die größte Gefahr entstehen, daß der wissenschaftliche Charakter der Universitätsjahre eine Minderung erführe. Dies aber ist auf alle Fälle zu vermeiden. Die kurze Zeit, in der der Philologe in einer wissenschaftlichen Atmosphäre lebt, darf nicht gekürzt, diese Atmosphäre nicht getrübt werden. Nur durch intensive Einführung in wissenschaftliche Arbeit und Erkenntnis wird unser Stand für seine Aufgaben reif, und auch ein wesentlicher Teil seines Ansehens beruht auf ihr. Das immer wieder betont zu haben, ist eines der unvergeßlichen Verdienste Friedrich Paulsens. Solche Ausschaltung des Technisch-Praktischen ergibt schon, daß sich die Aufgabe des Professors für Pädagogik in die wissenschaftliche Sphäre der Universität einordnen muß." —

„An einigen, glücklicherweise wenigen Stellen wird wohl auch dies gewünscht, ... die technische Unterrichtsausbildung der jungen Leute in die Universitätszeit zu verlegen."

Diese Abwehr richtet sich wohl vornehmlich gegen Jena. Diese Universität im Herzen Deutschlands darf sich des Vorzuges erfreuen und rühmen, daß hier der Wissenschaft von Erziehung und Unterricht eine Stellung eingeräumt ist, wo sie an ihrer

---

[1]) W. Rein, Zur Aufgabe und Stellung der Pädagogik an unseren Universitäten, mit Beziehung auf die Gutachten der Universitäten Erlangen, München, Würzburg. — Derselbe, Über Stellung und Aufgabe der Pädagogik in der Universität. Langensalza, Beyer & Mann. — Eine Ergänzung dazu bieten A. Fischer und G. Deuchler, Ausbau und Pflege der Pädagogik als Wissenschaft. 3. Jahrbuch der pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins 1913. II. Teil. Verlag von Jul. Klinkhardt in Leipzig.

[2]) J. Wychgram, Pädagogische Professuren. „Der (rote) Tag" 1917, Nr. 211 (9. Sept.); J. Rost und E. Lotz, Die Pädagogik auf der Universität. Ebenda. Nr. 264 (10. Nov.). Loeber. Ebenda. Nr. 280 (30. Nov.).

theoretischen Aufgabe arbeiten und diese als einen durchaus vollwertigen Bestandteil der Geisteswissenschaften durch die Tat erweisen kann. Seit mehr als dreißig Jahren besitzt Jena unter W. Rein auch eine eigene, für die besonderen Zwecke eingerichtete Universitäts-Übungsschule. Eine, wenn man V. Stoys Wirksamkeit mitrechnet, wie es sich gebührt, mehr als siebzigjährige Erfahrung läßt es als dringend notwendig erscheinen, daß diese Einrichtung nicht vereinzelt bleibe.

Im Gegensatz zu dem Standpunkt, den einer solchen Forderung gegenüber die preußische Unterrichtsverwaltung einzunehmen scheint, — man könnte ihn als den einer wohlwollenden Neutralität bezeichnen, die sich frei weiß von stiller Förderung[1]), — steht Wychgrams positiver Widerstand, der sich zudem nicht bloß auf die Defensive beschränkt. Die Beobachtungs- wie die Ausfallstellung bezeichnet die technische Unterrichtsausbildung der jungen Leute während ihrer Universitätszeit. Damit wird aber die eigentümliche Aufgabe der Universitäts-Übungsschule für die Vorbereitung der künftigen Lehrer an unseren höheren Schulen nicht erschöpft; ja diese wird damit in ihrem Kerne überhaupt gar nicht getroffen. Was ein pädagogisches Universitäts-Seminar mit einer eigenen Übungsschule soll, läßt sich nicht besser und nicht knapper als mit Herbarts Worten ausdrücken. „Ein pädagogisches Seminarium, das seinen Namen ganz verdiente, würde eine Veranstaltung sein, wodurch die Erziehung in den wichtigsten ihrer mannigfaltigen Formen zur Anschauung gebracht, und worin dem Lernenden zu eigener Übung so weit Gelegenheit gegeben wäre, daß bei fähigen jungen Männern das Bewußtsein ihrer pädagogischen Kräfte dadurch geweckt werden könnte."

Damit ist die besondere Aufgabe der Übungsschule hinreichend umschrieben, soweit sie in den Dienst der Einführung in die Theorie der Berufsbildung gestellt wird. Welche besondere Bedeutung sie daneben noch für den Professor der Pädagogik als Forscher hat, ist hier nicht weiter zu verfolgen[2]). Für ihn als Lehrer ist sie ein Lehrmittel, das der besonderen Beschaffenheit seines Stoffes am meisten entspricht. Sie ist ihm das Mittel, eine große fortlaufende Reihe von interessanten Bildern zu schaffen, die den Unterricht in den wichtigsten seiner mannigfachen Formen zur Anschauung bringen können und zu eigenem Nachdenken anzuregen vermögen. Denn nur dann ist eine befruchtende Anregung und fortwirkende Belehrung aus den theoretischen Vorlesungen zu erwarten, soweit diese vor allem „Vertrautheit mit den wichtigsten Problemen der allgemeinen Erziehungslehre und der allgemeinen Unterrichtslehre unter Berücksichtigung neuerer Strömungen" erwerben lassen sollen[3]).

Was dies bedeutet, mag die Betrachtung von einer anderen Seite aus noch deutlicher machen. Fachwissen ist und bleibt die unerläßliche Voraussetzung eines erfolgreichen Unterrichtes; aber es ist doch nicht alles. Dazu muß das Wissen um die rechte Vermittlung des Stoffes an die heranwachsende Jugend mit ihren besonderen Bedürfnissen kommen. Diese Seite des Ganzen, die theoretische Beschäftigung mit ihr gehört auch zur Theorie der künftigen praktischen Lebensarbeit. Diese ganze Theorie erst stellt den Anschluß an den eigentlichen Beruf her. Die wissenschaftliche Schulung und Erziehung zu selbständigem Denken, worin die Universität nach wie vor ihre Aufgabe sehen wird, muß auch die pädagogische Ausbildung einbeziehen. Wohl fällt auch hier der Universität lediglich die wissenschaftliche Ausbildung zu. Ein Hauptstück aber seiner wissenschaftlichen Ausbildung besteht für den einzelnen darin, daß er zur Kritik angeleitet wird. Diese Kritik, diese Beurteilung nach bestimmten Maßstäben braucht jeder, um seine Leistungen und die anderer recht einschätzen zu können. Sie soll an bestimmten Fällen des wirklichen Lebens gelernt werden. Und diese zu liefern ist — die Aufgabe der Universitäts-Übungsschule. Sie schafft in ununterbrochenem Zuge die Anschauung. An diesen Fällen und über sie findet zwischen Dozent und Student ein freier

[1]) K. Reinhardt, Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1917. S. 29f.

[2]) Vergl dazu Dr. G. Weiß, Das pädagogische Universitäts-Seminar in „Das Lebenswerk Prof. Dr. Wilhelm Reins". Langensalza, Beyer & Mann, 1917. S. 84ff.

[3]) Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen. S. 23.

Gedankenaustausch statt; hier lernt der Hörer zuerst methodisch die Anwendung der Theorie auf den gegebenen Fall, „belebt sich ihm der Begriff, gelangt er durch Arbeit zur selbständigen Aneignung dessen, dem er bisher nur rezeptiv gegenüberstand". Das ist die Bestimmung der Universitäts-Übungsschule für die Berufsvorbildung der Lehrer an den höheren Schulen. Darin liegt ihre durch nichts Gleichwertiges zu ersetzende Bedeutung. Daraus ergibt sich auch, wie irrig es ist, sie zu bekämpfen. Sie hat nichts zu tun mit der dem Gymnasial-Seminar vorbehaltenen Einführung in den geregelten Schulbetrieb, nichts mit der Einschulung in einen größeren amtlich zusammengehaltenen Schulkörper, nichts mit einer „einigermaßen ausgiebigen Einführung in die unterrichtstechnische Praxis". Das alles liegt jenseits der Universität und — ihrer Übungsschule.

Durch eine solche Beschäftigung mit dem Eigentümlichen des künftigen Berufes schon während der Studienzeit erfährt der wissenschaftliche Charakter der Universitätsjahre ganz gewiß keine Minderung; im Gegenteil, gegenüber bestehenden Verhältnissen wird er nur so erweitert und vertieft, daß er in Wahrheit auch die ganze Grundlage für den zukünftigen Beruf abzugeben vermag. Es klingt fast schon wie das Klagen begrabener Zeiten, daß durch intensive Einführung in wissenschaftliche Arbeit und Erkenntnis gerade auf dem Gebiete des Unterrichtes und der Erziehung, wo doch die besondere Aufgabe des zukünftigen Oberlehrers als eines Funktionärs der ganzen Nation oder des Staates ausschließlich liegt, die wissenschaftliche Atmosphäre getrübt werde. Wo eine solche Behauptung in der Gegenwart doch noch aufrecht erhalten werden sollte, nachdem über Art und Maß der „unterrichtstechnischen" Vorbereitung auf der Universität mit Hilfe ihrer eigenen Übungsschule keine Unklarheit mehr bestehen kann, zieht sie ihre Nahrung nur aus einem alten Vorurteil. Dies besteht darin, daß das Ansehen des Oberlehrerstandes zu einem wesentlichen Teil geradezu darauf beruhe, daß er sich auf der Universität mit seiner besonderen Berufsaufgabe nicht befaßt habe. So mag es früher gewesen sein, gewiß nicht zum Segen der Jugend. Wissenschaftliche Arbeit in elementarer Gestalt auszuführen, ist auch heute noch ein wesentliches Merkmal der Oberlehrertätigkeit. Nur übersieht man für gewöhnlich da, wo man besonders darauf hinweist, einen wichtigen Punkt. Das Ausführen wissenschaftlicher Arbeit in elementarer Gestalt ist durchaus nicht dasselbe, wie ein verdünnter Aufguß der intensiven Einführung in wissenschaftliche Arbeit und Erkenntnis, die man selbst erfahren hat. Für das Unterscheidende schon auf der Universität den Blick zu öffnen, fördert oft mehr, als es scheinen mag, auch die Vertiefung in das Fachwissen. Es zwingt, über die elementaren Grundlagen erst ganz klar zu werden. Und wo das geschehen ist, werden gewiß die Klagen seltener werden, daß die Universität eigentlich herzlich wenig von dem geboten habe, was man vor allem in der Praxis brauche. Zudem hat sich die ganze Stellung des Oberlehrers im gesellschaftlichen Organismus derart verschoben, daß die Erziehungswissenschaft für ihn eine höhere Bedeutung erlangt hat, als sie einst für ihn hatte, ohne daß das Wissen dadurch entwertet würde. —

Demgegenüber wird man darauf hinweisen, daß das sogenannte Seminarjahr dafür die geeignete und als solche erprobte Zeit sei. Steht das so felsenfest? Ist das so über allen Zweifel erhaben? Es sind doch nicht bloß professorale Übergriffe, wie Rost gegen Lehmann ausführt, wenn dieser zur Unterstützung seiner Forderung geltend macht, daß die bestehenden Gymnasial-Seminare unter den obwaltenden Umständen die ihnen zugedachte Arbeit gar nicht erfüllen können. Neben der Berufsübung dem Kandidaten eine Einführung in das ganze Gebiet der theoretischen und geschichtlichen Pädagogik, sowie der Erziehungs-, Verwaltungs- und Unterrichtslehre zu bieten, ist unmöglich, aus sachlichen und persönlichen Gründen. Denn „die Erfahrung hat gezeigt, daß diese Aufgabe zu umfangreich ist, daß während der Seminarzeit alles dieses vom Kandidaten nicht mehr nachgeholt werden kann[2]), daß für akademische

[2]) „Von der Pädagogik hört er (der zukünftige Oberlehrer) auf der Universität wenig oder gar nichts, alles wird auf die künftige praktische Ausbildung verschoben, die das Versäumte um so weniger nachzuholen imstande ist, als es sich selten genug treffen wird, daß der ausbildende Oberlehrer autodidaktisch sich eine genügend vertiefte theoretische Kenntnis der Pädagogik erarbeitet hat." Lotz, Der Tag Nr. 264.

Vorträge die Zeit, oft aber auch der geeignete Mann fehlt[1]). Und unter den pädagogisch bewährten Vertretern unseres Standes hat mancher sein Bedauern darüber zum Ausdruck gebracht, daß er viel zu spät und erst durch die Praxis seines späteren Lebens zur Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Pädagogik gelangt sei. Darum sind in den letzten Jahren so viele Stimmen laut geworden, welche verlangen, daß nunmehr endlich die Universität eintreten und in dieser Sache ihre Schuldigkeit tun soll"[2]). Die Sachkunde der Behörde, von der „ihr besonders geeignet erscheinende Männer zu Leitern der Gymnasial-Seminare ausgewählt werden", kann offenbar mit den bisherigen Mitteln der dringenden Aufgaben doch nicht so Herr werden, wie es Rost darstellt[3]). —

Nach den oben angeführten Worten Herbarts soll durch die Universitäts-Übungsschule weiter dem Lernen en zu eigener Übung so weit Gelegenheit gegeben werden, daß bei fähigen jungen Männern das Bewußtsein ihrer pädagogischen Kräfte dadurch geweckt werden könnte. Beachtung verdient in diesem Satze vor allem die Einschränkung, die er enthält. Aus dieser geht zur Genüge hervor, daß die Universitäts-Übungsschule grundsätzlich gar nicht dazu bestimmt ist, allen Studierenden, die den Oberlehrerberuf ergreifen wollen, eine Einführung in die Berufsübung zu ermöglichen, der praktischen Arbeit der Gymnasial-Seminare vorzugreifen. Es kann das weiter gar nicht verwundern. Bei der Pädagogik liegen eben die Dinge genau so wie bei anderen Fächern mit ihren Universitätseinrichtungen auch. Wie viele gibt es da nicht, die durchaus nicht von allen Studierenden gleichmäßig benutzt werden, die ideell wie tatsächlich nur für bestimmte Leute vorhanden sind. So auch die Universitäts-Übungsschule. Sie ist die unentbehrliche Einrichtung vor allem für die Studierenden, die aus freien Stücken sich eine genügend vertiefte Grundlegung der Pädagogik durch eigenes Arbeiten erwerben wollen, die, gleichviel aus welchen Gründen, neben dem vorgeschriebenen Nebenfache oder statt seiner in der Pädagogik als Zusatzfach eine Prüfung ablegen wollen. Daß dies recht häufig geschehe, wird man bei der steigenden Bedeutung, die für den künftigen Lehrer die Erziehungswissenschaft nun einmal haben wird, nur wünschen können. Ihnen tut aber eine besondere Universitäts-Übungsschule dringend not. Sie bedürfen ihrer, um durch eigene Arbeit zu einer selbständigen Aneignung dessen kommen zu können, worüber sie in der Prüfung Rede und Antwort stehen sollen. Das gilt vor allem für die Anforderungen, denen nach dem dritten Absatz der neuen Prüfungsordnung zu genügen ist, wenn es darin heißt: „Auf der Grundlage der allgemeinen wissenschaftlichen Psychologie Verständnis für die Erscheinungen des jugendlichen Seelenlebens; Einsicht in die Art, wie dieses Verständnis durch den Umgang mit der Jugend und durch besondere methodische Zurüstungen (planmäßige Beobachtungen, Experimente) gefördert werden kann." (S 23.)

Zwei Gesichtspunkte sind es also, die vom Standpunkt der Studierenden aus die Errichtung von Universitäts-Übungsschulen als dringend notwendig erscheinen lassen: Sie liefert die Fälle des wirklichen Lebens, an denen alle Hörer zuerst methodisch die Anwendung der Theorie auf die Wirklichkeit lernen und zur selbständigen Aneignung dessen kommen, dem sie sonst nur rezeptiv gegenüberzustehen verurteilt sind. Sie ist endlich für diejenigen, die sich während ihrer Studienzeit eingehender mit den verschiedenen pädagogischen Problemen beschäftigen wollen, die gegebene Einrichtung, um durch eigene Arbeit zu einer selbständigen Auffassung und Aneignung in solchen Fragen zu kommen, die mit zu den wichtigsten gehören.

---

[1]) „Ohne gründliche pädagogische Vorbildung wird aber in Zukunft kein Lehrer denkbar sein. Man sage nicht, daß die beiden Vorbereitungsjahre die Aufgabe dieser Vorbildung zu übernehmen hätten, sie allein können sie einfach nicht lösen — wegen Zeitmangel und Gründen persönlicher Art. Die praktische Pädagogik der Vorbereitungsjahre muß sich aufbauen auf den Vorstudien in historischer und theoretischer Pädagogik auf der Universität, sonst wird jene zu einer gefährlichen Kasuistik." Norrenberg, Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege. Teubner 1916, S. 246.

[2]) A Rausch, Zur Frage der pädagogischen Vorbildung für das höhere Lehramt. Monatsschrift für höhere Schulen XVI, 9. Heft, S. 393.

[3]) Der Tag Nr. 204.

Buchbesprechungen

L. Nelson, Vorlesungen über die Grundlagen der Ethik. Erster Band: Kritik der praktischen Vernunft. Leipzig 1917, Verlag von Veit & Comp. Geh. 16 M., geb. 20 M.

(Schluß.)

Die Lösung des Problems sucht er darin, daß „nicht das ästhetische Gefühl als solches aufgelöst werde, sondern daß nur die theoretischen Bedingungen aufgewiesen werden, die die Persönlichkeit als Naturgegenstand erfüllen muß, um zugleich als ästhetischer Gegenstand zu gefallen". (457.) Aber lassen sich diese Bedingungen des ästhetischen Werts wirklich mit naturwissenschaftlichen Begriffen fassen? Ist ferner (wie Nelson S. 451 behauptet) ein gesunder Mensch stets schön und ein kranker häßlich? Wenn es aber gelingen sollte, jene „Bedingungen des ästhetischen Werts" an Persönlichkeiten begrifflich-wissenschaftlich zu formulieren, sollte das nicht auch in Beziehung auf Kunstwerke möglich sein, die ja doch, wie alles Wirkliche, ebenfalls als Naturgegenstände betrachtet werden können? Wäre damit nicht doch eine „ästhetische Theorie", ein „System der Ästhetik" möglich? (was Nelson S. 446 bestreitet). Da die ästhetische Wertung eine auf Gegenstände gerichtete ist, bedeutet dann nicht die begriffliche Formulierung der gegenständlichen Bedingungen dieser Wertung zugleich ihre „begriffliche" „Auflösung"?

So unterliegt der eine Teil von Nelsons Ethik, die Ideallehre, die er auf das ästhetische Interesse gründen will, manchen Bedenken. Solche bestehen aber auch gegen die eigentliche Moral- (oder Pflichten-)lehre. Er formuliert den Inhalt des Moralgesetzes, den „kategorischen Imperativ" folgendermaßen: „Handle nie so, daß du nicht auch in deine Handlungsweise einwilligen könntest, wenn die Interessen der von ihr Betroffenen auch deine eigenen wären". (153, 172.) Es ist anzuerkennen, daß er damit erfolgreich über die von Kant gegebenen schwankenden und z. T. mangelhaften Formulierungen hinausstrebt. Indessen dürfte diese Formel so gut wie die Kantischen wesentlich nur auf das Verhältnis der einzelnen zueinander zwanglos anwendbar sein, also eigentlich nur den wesentlichen Inhalt der Individual-, nicht der der Sozialmoral wiedergeben. Nun werden aber doch die grundlegenden Pflichten der einzelnen gegenüber der Gemeinschaft, zumal gegenüber dem Staat, durchaus als eigentliche „Gebote" empfunden und können darum nicht wohl in die „Ideallehre" abgeschoben werden. Mithin müßte die allgemeine Formulierung des Moralgesetzes auch diese sozialen Pflichten umfassen.

Das Kriterium der Rechtlichkeit einer Handlung liegt nach jener Formel darin, „daß eine die beiderseitigen Interessen in sich vereinigende Person sich zu ihr entschließen könnte". (134.) Man wird fragen: Wird hier nicht etwas verlangt, das in vielen Fällen psychologisch unmöglich ist? Wie soll etwa ein von allen Musen verlassener, nur für Gelderwerb interessierter Mensch den selbstvergessenden Drang eines Genies zum künstlerischen Schaffen mit seinem Interesse „in sich vereinigen"? Freilich wird die Formel (bezw das „Abwägungsgesetz", 134) nicht schon dadurch unbrauchbar, daß ihre psychologische Verwirklichung nur in Annäherungen möglich ist. Sie ist eben zugeschnitten auf eine „vollkommen gebildete Person", d. h. eine solche, „die stets das Wertvollere als solches erkennt und das als wertvoller Erkannte stets dem als weniger wertvoll Erkannten vorzieht". (252)

Indessen — und dies Bedenken ist gewichtiger — nach welchem Maßstab wertet nun „die vollkommen gebildete Person" die verschiedenen Interessen gegeneinander ab? Daß die einfache Stärke der Interessen nicht als Maßstab ausreicht, gibt Nelson zu, er meint, es müsse hinzukommen die Erwägung, „wie sich im vorliegenden Fall das Interesse zur Gesamtheit der Lebensäußerungen gerade dieser Person verhält". (250) Aber wenn eine Person nach ihrer Gesamtbeschaffenheit ein sehr dringliches Interesse an philosophischer Erkenntnis hat, eine andere ein ebenso dringliches an raffiniertem Lebensgenuß, welches Interesse soll im Falle eines Widerstreites vorgehen? Genügt es da, wenn Nelson erklärt: „Das allgemeine Interesse, das der Bewertung unserer einzelnen Interessen zugrunde liegt, ist also das objektive Interesse am Wert unseres Lebens überhaupt." (250) Aber worin besteht denn der Wert des Lebens und der einzelnen Lebensäußerungen und welches ist der Maßstab für ihre objektive Rangordnung? Gelegentlich (657) lesen wir: „Nach der kritischen Ethik hat das Interesse an der Bildung unmittelbar durch die Vorzugswürdigkeit seines Gegenstandes vor dem sinnlichen Interesse den

Vorrang." Aber ich suche vergebens nach einem objektiven Kriterium für die Werthöhe der Interessen nach ihrer Qualität.

Wir hören nicht einmal, welcher Art die Wertung der Interessen ist, für die das Abwägungsgesetz gelten soll. Wir vernehmen nur, daß diese Wertung keine „sittliche" ist (249); eine sinnliche kann sie aus naheliegenden Gründen — schon weil sie Objektivität beansprucht — auch nicht sein. Neben diesen beiden Wertungsarten lernen wir aber nur noch die ästhetische kennen. Sie soll aber an sich nicht auflösbar, nicht begrifflich-wissenschaftlich formulierbar sein. Sollte nun die Abwägung der Interessen, welche im kategorischen Imperativ gefordert ist, nach dem „persönlichen Gefühl des einzelnen" (659) erfolgen müssen, würde damit nicht auch der grundlegende Teil der Ethik, die eigentliche Morallehre in ihrem wissenschaftlichen Charakter gefährdet werden?

Daß wir auf alle diese Fragen keine Antwort erhalten, scheint mir ein empfindlicher Mangel in dieser „Exposition" der ethischen Prinzipien zu sein.

Zu der „Exposition" rechnet Nelson auch die „Postulatenlehre". Wie Kant ist er überzeugt, daß sich das Sittengesetz sinnvoll nur auf Wesen anwenden läßt, denen indeterministische („metaphysische") Freiheit zukommt. Eine wirkliche „Antinomie" mit der Voraussetzung der Naturgesetzlichkeit alles Geschehens entsteht nach seiner Auffassung nicht, denn auch die Naturwissenschaft dürfe nicht voraussetzen, daß das Naturgeschehen durch die Naturgesetze vollständig bestimmt sei, vielmehr müsse sie daneben irgendwann einen „zufälligen" Anfangszustand voraussetzen. (303.) Dadurch werde die Naturgesetzlichkeit des Geschehens überhaupt „der Notwendigkeit eines Müssens" entkleidet (304)

Es ist mir aber sehr zweifelhaft, ob mit diesem Hinweis auf einen „zufälligen Anfangszustand" der vom sittlichen Bewußtsein ausgehenden „Forderung" metaphysischer Freiheit Genüge geschieht. Nehmen wir z. B. als „zufälligen Anfangszustand" für die naturwissenschaftlich-psychologische Erklärung der Handlungen eines Menschen den psychophysischen Zustand von dessen Eltern bei seiner Erzeugung und deren gesamte Lebensumstände von diesem Zeitpunkt ab. So wird die naturwissenschaftliche Betrachtung voraussetzen, daß durch diese Faktoren die angeborene Beschaffenheit jenes Menschen und alles, was für sein Wollen und Handeln daraus weiterhin folgte, eindeutig determiniert sei. Könnte ihm deshalb gleichwohl metaphysische Freiheit zugesprochen werden? Ich glaube nicht.

Außerdem erregt die „Postulatenlehre" Nelsons noch ein allgemeines methodisches Bedenken. Er stellt nämlich als ihr Fundament den Satz hin: „Wenn es uns gelingt, eine Deduktion des Sittengesetzes zustande zu bringen, so werden damit zugleich diese (in den Postulaten ausgesprochenen) spekulativen Sätze vollständig begründet." (293) Der Grund aber, weshalb es möglich sei, „einen spekulativen Satz als Bedingung eines praktischen aufzuweisen", liege darin, „daß ein praktischer, d. h. das Sollen betreffender Satz den Begriff des Seins einschließe". (292.) Wäre das richtig, so müßte es möglich sein, aus der Gültigkeit von Werturteilen (bezw. Geboten) die von Seinsurteilen zwingend abzuleiten. Davon konnte ich mich bis jetzt nicht überzeugen. Nelson gibt übrigens selbst zu, daß die Existenz wollender, vernünftiger Wesen im Sittengesetz nicht vorausgesetzt werde; auch lasse sich diese Frage, ob solche Wesen existierten, nicht a priori, sondern nur empirisch beantworten. Mithin gilt dasselbe auch für die weitere Beschaffenheit solcher Wesen, soweit wir sie aus dem Sinne des Sittengesetzes postulieren, also für ihre Freiheit. Alles Postulieren führt im besten Fall nicht weiter, als bis zu dem hypothetischen Satz[2]: Wenn es Wesen gibt, auf die das Sittengesetz sinnvoll angewendet werden soll, so müssen sie frei sein. Ob jedoch die empirisch gegebenen Menschen und welche von ihnen derart sind, bleibt dabei völlig unentschieden. Damit scheint mir aber die Postulatenlehre im wesentlichen ihre Bedeutung einzubüßen; denn sie läßt tatsächlich die Frage, ob wir frei sind, offen — ebenso wie Nelsons „Deduktion" die Frage tatsächlich offen läßt, ob und in welchem Umfang den faktisch existierenden Menschen als empirisch gegebenen Individuen „reine praktische Vernunft" zukommt.

Um indessen diese kritische Bemerkung näher zu begründen, müssen wir nunmehr auf den zweiten der beiden wesentlichen Teile von Nelsons System, auf die „Deduktion" der ethischen Prinzipien, eingehen.

Ihre Aufgabe soll sein, die in der „Exposition" aufgewiesenen Prinzipien unserer konkreten ethischen Urteile „auf ihren Rechtsgrund zu prüfen", d. h. ihre Gültigkeit darzutun. (335 f.)

[2]) Das räumt Nelson ausdrücklich S. 278 ein.

Die Methode dieser „Deduktion" wird als eine empirisch-psychologische charakterisiert. (337 f.) Es soll durch sie „die Existenz einer unmittelbaren, rationalen und zwar nicht anschaulichen ethischen Erkenntnis" oder kurz „reiner praktischer Vernunft" als ein „psychologisches Faktum" aufgewiesen werden. (336.)

Wäre nun die von Nelson tatsächlich angeordnete Methode wirklich „empirisch-psychologisch" im Sinne unserer wissenschaftlichen, besonders der experimentellen Psychologie, so könnte sie gar nicht das Ziel erreichen, das er ihr steckt. Denn wie sollte die Geltung von Werturteilen (bezw. Geboten) durch Aufweisung irgendwelcher „psychologischer Fakta" (also durch Seinsurteile) dargetan werden? Auf empirisch-psychologischem Wege könnte doch besten Falls nur gezeigt werden, daß gewisse Individuen existieren, die Werturteile gewissen Inhalts — und etwa auch mit dem Anspruch auf objektive Gültigkeit — fällen und demnach auch das Vermögen dazu haben (heiße es nun praktische Vernunft oder sonstwie). Aber ob diese Werturteile wirklich objektiv gültig sind, das bleibt dabei völlig unausgemacht. Alle empirische Tatsachenfeststellung kann über die Geltung von Werturteilen und Geboten nichts entscheiden.

Indessen ist es wohl nur ein Selbstmißverständnis, wenn Nelson seine Methode der Deduktion als empirisch-psychologisch bezeichnet. Sehen wir zu, wie er dabei vorgeht.

Er entwirft ein systematisches Verzeichnis überhaupt möglicher Interessen, wobei die Frage, wieweit diese überhaupt existieren, offen bleibt. (269 f.) Er charakterisiert dann später (469 ff.) das sittliche Interesse ausgehend von der deskriptiven Analyse des sittlichen Gefühls, in dem jenes Interesse „unmittelbar der inneren Beobachtung zugänglich ist". Aber diese Analyse zielt auf den Inhalt, den Sinn, das Wesen des sittlichen Gefühles[1]) und gleichartig ist die darauf sich gründende Bestimmung des sittlichen Interesses. Die wirklichen empirisch-psychologischen Tatsachenfragen, ob und in welchem Umfang Individuen mit einem derartigen sittlichen Gefühl, bezw. Interesse existieren; welche typische und individuelle Variationen vorkommen, wie es sich entwickelt usw. bleiben ganz unberührt. In Wirklichkeit ist also die von Nelson bei der Deduktion gebrauchte Methode nicht empirisch-psychologisch, wie er selbst meint, sondern etwa „phänomenologisch" im Sinne Husserls, womit ja auch stimmt, daß bei der phänomenologischen Beschreibung des Wesens von Gegenständen die Existenzfragen „eingeklammert" werden.

Wir hatten oben gezeigt, daß eine wirklich psychologische Methode gegenüber der Frage nach der Gültigkeit der ethischen Prinzipien nicht zuständig wäre. Wenn aber Nelsons Methode tatsächlich nicht empirisch-psychologischer Art ist, leistet sie dann vielleicht doch den Aufweis der Gültigkeit. Indessen nicht einmal diese Frage kann bejaht werden. Im Inhalt („Sinn", „Wesen") des sittlichen Gefühls, von dem die „Deduktion" ausgeht, findet Nelson nur den „Anspruch" auf objektive Geltung. (476.) Das kann man doch auch so ausdrücken, daß der sittlich Fühlende die objektive Geltung dieses Gefühls und der daraus sich ergebenden sittlichen Werturteile voraussetzt. Kommt nun die „Deduktion" (die in der „Theorie der praktischen Vernunft" entwickelt wird) wirklich über diese Stufe der „beanspruchten oder vorausgesetzten" Geltung hinaus? Nein; Nelson selbst erklärt abschließend: „Was diese Theorie bezweckt, ist vielmehr nur der Beweis, daß wir unmittelbar objektive Werte voraussetzen[2])". (588.) Auch nach Abschluß der „Deduktion" bleibt die Frage logisch möglich, ob nicht auch das unmittelbare Interesse[3]) irrig sein könne, in dem Sinne, daß der fragliche Wert dem Gegenstande nicht objektiv zukäme". (590.)

Es macht doch den Eindruck einer etwas gewaltsamen Lösung, wenn Nelson erklärt: „Auf diese Frage dürfen wir uns gar nicht einlassen." Er sucht dies zu begründen. „Das Faktum dieses Interesses schließt die Überzeugung von der Objektivität der ästhetischen und sittlichen Werte ein. Wer dieses Faktum anerkennt, kann also, wenn er sich nur selbst versteht, nicht an dem Bestehen objektiver Werte zweifeln. Der Existenzbeweis für die reine praktische Vernunft ist also wirklich eine hinreichende Begründung der sittlichen und ästhetischen Urteile und macht jede weitere Begründung ihrer objektiven Gültigkeit entbehrlich". (596.)

---

[1]) Man prüfe daraufhin die S. 476 angeführten Merkmale; man vgl. auch den Hinweis auf „den eigentlichen Sinn" der ästhetischen Schätzung S. 441.

[2]) Von mir gesperrt.

[3]) D. h. die „reine praktische Vernunft", die aus dem sittlichen Gefühl als existierend erschlossen wird.

Daß die „Überzeugung" von einer objektiven Geltung faktisch existiert, beweist doch noch nicht, daß diese Überzeugung selbst eine objektiv gültige ist. Und liegt nicht schon im „sittlichen Gefühl" diese „Überzeugung" wenigstens bei dem, der noch nicht vom ethischen Skeptizismus angekränkelt ist?

Nelson wehrt mit aller Entschiedenheit die Auffassung ab, als wolle er in seiner „Deduktion" einen „Beweis" der sittlichen Prinzipien erbringen. Sie solle die zu begründenden Urteile nicht „beweisen", d. h „aus höheren Prämissen (Urteilen) erschließen, sondern nur eine unmittelbare Erkenntnis aufweisen, die ihrerseits den Grund der fraglichen Urteile enthalte". (60, 505 f.)

Ist „Grund" hier im Sinne der Logik als Erkenntnisgrund zu fassen, dann ist es eine relativ gleichgültige terminologische Frage, ob wir diese Deduktion einen „Beweis" nennen oder nicht. Die Hauptsache ist vielmehr die, daß bei dieser Auffassung von „Grund" die objektive Gültigkeit des sittlichen Gefühls (Gewissens), (die also zunächst als fraglich betrachtet wird), gesichert werden soll. Das geschieht aber nicht, wie wir bereits dargelegt haben.

„Grund" könnte aber auch Realgrund bedeuten. Das „sittliche Interesse" wird dann durch die Deduktion aus dem unmittelbar beobachteten sittlichen Gefühl als eine an sich unbewußte psychologische Tatsache erschlossen. Für diese Auffassung spricht Nelsons Versicherung, sein Verfahren sei psychologisch, mithin empirisch, und vergleichbar mit dem des Astronomen, der aus der Beobachtung der sichtbaren Gestirne auf Existenz und Beschaffenheit unsichtbarer Himmelskörper schließe. Bei dieser Auffassung des Begriffs „Grund" verbliebe aber die Deduktion ganz im Bereich von Tatsachenfragen (wie besonders der Vergleich mit der Methode des Astronomen zeigt); Geltungsfragen würden dann überhaupt nicht davon berührt. Dies stimmt aber nicht mit den einleitenden programmatischen Ausführungen über die Aufgabe der Deduktion. Danach soll sie die Frage entscheiden, ob die in der „Exposition" aufgewiesenen ethischen Prinzipien „zu Recht angewandt werden oder bloße Vorurteile sind" (42), kurz es soll sich um die „Geltung" („Gültigkeit") jener Prinzipien handeln. (335 f.)

Nun könnte freilich im Sinne Nelsons gesagt werden, wenn auch die Deduktion rein psychologischer Art sei und (bloß Tatsachenfragen betreffe), so entscheide sie doch insofern zugleich über die Geltungsfrage, als die Tatsache, die sie erschließe, selbst das Faktum einer gültigen („wahren") Erkenntnis sei. In der Tat versichert Nelson: er wolle nicht etwa von der „Existenz einer unmittelbaren Erkenntnis" auf ihre „Wahrheit" „schließen", es bedürfe aber auch eines solchen Schlusses nicht. „Gelingt es nämlich nur die Existenz einer bestimmten unmittelbaren Erkenntnis zu beweisen, so fällt die Frage der Wahrheit dieser Erkenntnis von selbst weg; denn es würde sich widersprechen, daß wir etwas als wahr erkennen, und daß wir nicht wissen, ob das, was wir erkennen, auch wirklich wahr ist." (506.)

Sicherlich ist mit einem „Erkennen als wahr" auch ein „Wissen" um diese Wahrheit gegeben, aber wenn nicht schon das sittliche Gefühl (das Gewissen) diesen Erkenntnischarakter trüge, wie könnte dem als Grundlage dieses Gefühls erschlossenen „Interesse" die Geltung einer unmittelbaren „Erkenntnis" zukommen?

Das „methodische Geheimnis der eigentlichen Bedeutung und Tragweite der Deduktion" soll nach Nelson darin bestehen, „daß es durch sie gelingt, eine Erkenntnis, die ursprünglich dunkel ist, zum Gegenstande einer solchen zu machen, die der vollkommensten Evidenz fähig ist". (506) Danach müßte also der Ertrag der Deduktion die „vollkommen evidente" psychologische Erkenntnis sein: hier existiert eine „dunkle" Erkenntnis. Diese Erkenntnis aufzuhellen kann nicht Aufgabe der Deduktion sein, sie würde ja sonst ihren Gegenstand nicht treu in seinem tatsächlichen Bestand erfassen, sondern ihn verändern. Außerdem ist ja auch schon diese Aufhellung in der „Exposition" geleistet. Was soll es aber für einen Sinn und Wert haben, zu der in der Exposition schon nach ihren wesentlichen Gehalt (ihren „Prinzipien") klar gestellten sittlichen Erkenntnis noch eine „dunkle Erkenntnis" als unbewußte seelische Wurzel aufzuweisen? Es soll ferner „die Übereinstimmung mit dem unmittelbaren Interesse für uns das notwendige und hinreichende Kriterium der Wahrheit von Werturteilen" sein. (589) Aber sollte dafür das „sittliche Gefühl" und sein in der „Exposition" klar gestellter Inhalt nicht ein besseres Kriterium sein? Von dem sittlichen Gefühl heißt es ja, daß es in den Äußerungen des Gewissens, sowie in den Erscheinungen der Achtung, Verachtung und Entrüstung vorliege und daß in ihm „das sittliche Interesse unmittelbar der inneren Beobachtung zugänglich sei". (469.) Sollte es also nicht als Kriterium weit dienlicher sein als das mühsam und umständlich („auf künstlichem Umweg" 505) erschlossene sittliche Interesse?

Kurz, von welcher Seite wir die Sache auch betrachten, immer mehr verstärkt sich der Verdacht, daß die ganze Mühe, die sich Nelson mit der „Deduktion" gemacht hat, im Grunde doch vergeblich war.

Ich bin mit ihm darüber einig: „beweisen" können wir die Gültigkeit der durch Analyse unserer Gewissensaussprüche erkannten sittlichen Prinzipien nicht. Ich halte es aber auch für unnütz, ja für in sich widerspruchsvoll, wenn er sich anstrengt, sie auf psychologischem Wege in ihrer „Geltung" zu „begründen". (335.) Wer die Geltung dieser Prinzipien leugnet, und sich in seiner negativen Haltung gegenüber dem Ethischen konsequent bleibt, dem ist weder mit „Beweisen" noch mit „Begründungen" beizukommen. Über den Appell an das sittliche Gefühl bezw. das Gewissen, über diese „argumentatio ad hominem" (335) kommen wir nicht hinaus. Wir können höchstens jemand, der konkrete sittliche Urteile (als gültige) fällt, nachweisen — und zwar auf dem regressiven Wege der Exposition —, daß er eben damit die Geltung gewisser Grundurteile („Prinzipien") tatsächlich anerkennt. Aber wir können nicht beweisen das jeder „faktisch ein bestimmtes Sittengesetz anerkennt, und daß folglich, wer die Allgemeingültigkeit und Verbindlichkeit dieses bestimmten Sittengesetzes leugnet oder auch bezweifelt, dieses wider besseres Wissen tut". (506.)

Wenn Nelson meint, dies durch seine „Deduktion" bewiesen zu haben, so irrt er. Und es ist auch erfreulich, daß er sich irrt; es könnte sonst leicht ein häßlicher Zug von Intoleranz und eine peinliche Tendenz der Verdächtigung in die Diskussion um die Geltung der ethischen Prinzipien kommen. —

Zum Schluß mögen noch einige kritische Bemerkungen Platz finden, die Einzelheiten, aber immerhin solche von größerer Bedeutung betreffen.

Das Interesse (im eigentlichen Sinn) ist nach Nelson (351 f.) eine Wertung, die nicht die Form eines Urteils hat. Das ästhetische Gefühl wird (404) als ein „Werturteil" bezeichnet, „wenn auch nicht ein solches von begrifflicher Form". Daß der Gegenstand eines solchen Urteils (und damit dessen logisches Subjekt) nicht begriffliche Form zu haben braucht, ist leicht einzusehen. Aber wie sollte das ästhetische Wertprädikat, das doch auch notwendig zu einem solchen „Urteil" gehört, der begrifflichen Form entbehren können? —

Daß „das Bewußtsein der Wirklichkeit", wie es mit der Sinnesanschauung verknüpft ist, „für die ästhetische Schätzung wesentlich sei" (418), kann ich nicht zugeben. Man denke nur an unsere ästhetische Schätzung von Romanen. Nelson begründet seinen Satz durch den Hinweis auf das Bedauern, daß wir empfinden, wenn z. B. die historische Kritik „eine für wirklich gehaltene schöne Begebenheit" als „Legende" nachweist. Aber ein solches Bedauern wird in der Regel ethischer oder religiöser Art sein, sofern wir ja an der Verwirklichung des ethisch Wertvollen und an der Wahrheit religiöser Überlieferungen interessiert sind. Schon die Tatsache, daß wir von (ästhetisch) „schönen Legenden" sinnvoll reden können, beweist zur Genüge, daß das Bewußtsein der Unwirklichkeit sich sehr wohl mit der ästhetischen Schätzung verträgt.

Wie künstlich und gezwungen ist die Deutung, die Nelson von seiner Voraussetzung aus unserer ästhetischen Schätzung plastischer[1]) Werke gibt. „Wenn wir eine Marmorfigur ästhetisch beurteilen, so schätzen wir nicht die Figur des Marmors als solchen . . . sondern wir schätzen die Gestalt als die mögliche Form eines wirklichen Menschen. Was wir eigentlich meinen, ist also nur dieses, wenn ein Mensch die Gestalt hätte, die der Marmor darstellt, er ästhetisch schätzenswert wäre". (423.) Da wir nun aber wissen, daß nie ein Mensch die Gestalt eines Zentauren oder einer Sphinx hat, so wäre es auch unmöglich dergleichen plastische Werke ästhetisch zu schätzen. Ebenso wäre eine solche Schätzung ausgeschlossen bei einem Gemälde wie Böcklins „Spiel der Wellen" und bei allen Bildern, die Engel usw. darstellen.

Wie wenig entsprechen doch solche einer Theorie zu Liebe aufgestellte Behauptungen der schlichten Analyse des ästhetischen Erlebens. Wenn wir ergriffen vor einem plastischen oder malerischen Kunstwerk stehen, trägt da unsere ästhetische Schätzung irgendwie „hypothetischen" Charakter? Gilt sie nur für den Fall, daß ein wirklicher Mensch existiert, der diese Gestalt hat. Ich appelliere getrost an die Selbstbeobachtung jedes Unbefangenen; er wird mir zugeben, daß die Schätzung durchaus „kategorisch" ist und gar nicht von einer solchen Bedingung abhängt, deren Zutreffen wir ja übrigens vielfach gar nicht feststellen könnten. —

Ebensowenig Stütze in der Selbstbeobachtung scheint mir die weitere Behauptung

[1]) Für Werke der Malerei würde natürlich Entsprechendes gelten.

Nelsons zu haben, daß es „weder Grund gebe einen spezifisch ästhetischen Antrieb zur Verschönerung der Natur, noch auch einen spezifisch ästhetischen Kunsttrieb anzunehmen". (437.) Der echte Künstler, den eine „Idee" gepackt hat, muß schaffen; er braucht dabei gar nicht zu denken an den „Erwerb" oder das „Vergnügen", das sein vollendetes Werk anderen oder ihm selbst bereiten wird; auch das Bedürfnis, sich von seinem Affekt zu befreien, braucht nicht maßgebend zu sein. Wer zum Künstler geboren, vergißt über der Kunst sich selbst. Die Verwirklichung der vorschwebenden Aufgabe als einer in sich wertvollen kann einfach als Forderung erlebt werden. Und sollte ein solcher Trieb nicht passend als „spezifisch ästhetischer Kunsttrieb" bezeichnet werden können? Nelson dagegen geht soweit, aus dem „Sinn der ästhetischen Schätzung" die „Unmöglichkeit (!) ästhetischer Antriebe zur Verschönerung der Natur und eines spezifisch ästhetischen Kunsttriebs" zu deduzieren. (444.) —

Recht anfechtbar erscheint mir endlich der Satz, daß nur dem „Interesse" die eigentümliche Gegensätzlichkeit oder „Polarität" des Verhaltens zukomme. (347.) Nelson faßt ja allerdings Phänomene des Interesses sehr weit: Lust, Unlust, Wohlgefallen, Mißfallen, Neigung, Abneigung, Begehren, Widerstreben (591), Freude, Leid rechnet er dazu. Aber sowohl dem Urteilen wie dem eigentlichen Wollen im Sinne des Sich-Entschließens spricht er die „Polarität" ab. (592.)

Nun kann man freilich das negative Moment, das im verneinenden Urteilsakt oder Entschluß liegt, in logischer Reflexion aus dem Akt in dessen Inhalt (bezw. Gegenstand) hinüberverlegen[1]). Nach dieser Theorie ist der Akt des Urteilens bezw. Wollens stets einer Art, stets positiv. Nur wird einmal ein positiver, das andere Mal ein negativer Sachverhalt bejaht, bezw. gewollt. Ich bestreite nicht, daß solches auch vorkommt, nur scheint mir unvoreingenommene Beobachtung des Erlebens dafür zu sprechen, daß das negative Moment auch im Akt selbst enthalten sein kann. Er ist eine andere Art des Erlebens, ob ich einen negativen Sachverhalt (z. B. das Fehlen eines verlorenen Gegenstandes) bejahe oder ob ich eine an mich gerichtete Frage verneine, ferner ob ich eine Unterlassung (positiv) will oder eine an mich herantretende Zumutung oder Versuchung abweise. Gibt es aber tatsächlich verneinende Akte des Urteilens und Wollens, so ist die „Polarität" kein für das Interesse allein charakteristisches Merkmal.

Derartiges zeigt aber — was wir schon bei der unzulänglichen Fundierung der „Exposition" konstatierten —, daß die sorgsame und möglichst umfassende Berücksichtigung des empirisch Gegebenen nicht Nelsons Stärke ist. Der Trieb zur Konstruktion, zum System ist in ihm so mächtig, daß in seinem Werke ungeachtet des wiederholten Bekenntnisses zu einem empirischen Verfahren doch empirische Tatsachen, soweit sie nicht in das System passen, teils unbeachtet bleiben, teils — unwillkürlich — vergewaltigt werden.

Jedenfalls aber ist die große Denkenergie, mit der Nelson sein ethisches System aufgebaut hat, nicht verloren, um so weniger als sein Werk in einer schlichten und klaren und zugleich lebendigen und anregenden Sprache geschrieben ist. Wenn wir viel daran auszusetzen fanden, so enthält es doch weit mehr, dem wir zustimmen können. Dem stolzen Titel, wo mit dies Werk sich schmückt: „Kritik der praktischen Vernunft" macht es keine Unehre. Wenn Nelson freilich den Anspruch erhebt, damit die Ethik als „Wissenschaft" erst zu begründen, so liegt darin eine seltsame Verkennung dessen, was andere vor ihm geleistet haben.

Gießen August Messer

E. von Sallwürk sen., Die deutsche Einheitsschule und ihre pädagogische Bedeutung. Langensalza 1917. (Päd. Magazin, Heft 567.) 0,45 M.

In einer ebenso kurzen wie gehaltreichen Schrift nimmt der ehrwürdige Meister der Pädagogik aus dem Badener Land Stellung zu dem Plane der Einheitsschule, wie ihn Rein schon in seiner großen Pädagogik und neuerlich im 19. Heft der Tat Flugschriften entwickelt hat. Er heißt diesen Plan voll freudiger Erwartung willkommen und stellt zunächst mit psychologischer Meisterschaft dar, warum der E.-Sch. wie allen neuernden Ideen Hemmnisse entgegentreten müssen. Die Einwände gegen sie, deren Wirkung man nicht gering einzuschätzen hat entkräftet er und gibt damit den Verfechtern des neuen großzügigen Schulplans ein wertvolles,

[1]) Wie das Nelson S. 348 ff. tut.

Rüstzeug in die Hand; vor allem sollten es die verständnislosen Übereifrigen nicht ungenutzt lassen, die mehr schaden als nützen.

Da die Einwürfe weniger von der Volksschule her zu erwarten sind, beschäftigt sich S. vor allem mit den Widerständen, die sich von seiten der höheren Schulen erheben. Eine Fülle treffender Beobachtungen über Mängel des bisherigen höheren Unterrichts begegnen wir. Was S. z. B. über das unselige Extemporale sagt, das er feinsinnig mit dem doppeldeutigen Wort periculum (Versuch und Gefahr) bezeichnet, das aber unglaublicherweise noch immer — außerhalb Preußens mit seinem schneidigen Extemporal-Erlaß — ein von bequemlichem Herkommen verteidigtes Dasein fristet, über die wahlfreien Fächer als die Durchlöcherer des Lehrplans, über die Mathematik, die bei dem heutigen Betriebe eine Last ist, was so gar nicht zu sein brauchte, ferner über die Mängel der Volks- und Fortbildungsschule und des Lehrplans der Realanstalten, vor allem über das Unnatürliche des zu frühen Anfangs der Fremdsprachen, über das alte Eisen der formalen Bildung u. a. m., das alles trägt den Stempel eines Mannes von weitschauendster Erfahrung und tiefgründigstem Durchdenken und geschichtlicher Kenntnis pädagogischer Gedanken und Pläne. Dabei verneint er nicht etwa bloß, überall gibt er kurze Fingerzeige für Besserung.

Von Grund aus muß die Methode des altsprachlichen Unterrichts geändert werden, wenn die Reinsche E.-Sch. möglich sein soll. Diese Änderung würde auch schon dem heutigen Reformgymnasium zugute kommen. Ihm wird S. nicht ganz gerecht. Nicht bloß darin, daß dessen Schüler die Reifeprüfungsarbeiten ohne gröbere grammatische Fehler schreiben, besteht sein Vorzug, auch ist wirklich in den Oberklassen noch für anderes Raum, als nur für die alten Sprachen, bei denen auch der geistige Inhalt mehr zu seinem Rechte kommt, als S. meint; das darf einer einwenden, der lange im Dienste des ersten Reformgymnasiums gestanden hat. Aber es würde eine bedeutende Entlastung schon des heutigen Reformgymnasiums sein, wenn man — hier gehe ich über S. hinaus — auf die schriftlichen Hinübersetzungen verzichtete, sobald die Elementar-Grammatik erledigt ist, und wenn man vor allem den grammatischen Betrieb nicht in der Hauptsache auf das Hin- statt auf das Her-Übersetzen einstellte. Hier muß eine tiefgreifende Änderung vor sich gehen, zumal im Griechischen. Daß darunter die grammatische Sicherheit beim Herübersetzen leiden müsse, ist eine der vielen unbewiesenen Behauptungen der Humanisten.

Was S. — wieder aus der Fülle geschichtlicher Kenntnis heraus — über die wechselnde Bewertung der alten Sprachen sagt, was er über die Beibehaltung des Griechischen gegen Buddes umwälzenden Plan bemerkt, wie er das Latein wertet, alle dem muß man voll zustimmen, wenn anders man so von „Vorurteilen frei" ist wie er.

Auch der altsprachliche Unterricht hat nach ihm von der Anschauung auszugehen, hat wie der naturkundliche zunächst Sachunterricht zu sein. Wie das geschehen soll, deutet S. bis ins einzelste an, indem er sogar das erste Lesestück eines unmittelbar an das Cäsar-Lesen heranführenden Lateinunterrichts bietet. Es wird freilich nicht leicht sein, diesen Gang eines Lehrbuchs weiter auszugestalten, ohne dabei den doch schon älteren Schülern eine saftlose Kost zuzumuten. Inhaltlich sind derlei Anfangsstücke eben doch recht blutleer. Aus dem reichhaltigen Heftchen habe ich nur die Hauptpunkte hervorheben können, und dabei noch nicht einmal von S.s Urteil über die Neuwertung des deutschen Unterrichts gesprochen, die uns jetzt so sehr am Herzen liegt. Die Anhänger des Germanistenbundes, dessen einen Führer, Sprengel in Frankfurt, S. voll Anerkennung nennt, können ihn als wertvollen Mitkämpfer in Anspruch nehmen. Sein Urteil über das im Grunde Verkehrte des jetzigen Unterrichts in der deutschen Grammatik, über die Behandlung des Mittelhochdeutschen — an Rudolf Hildebrand gemahnend — u. a. m. deckt sich mit den Forderungen der Germanisten; und wenn er verlangt, daß auch hier die Schüler von der genauen Betrachtung der Gegenstände zum richtigen und gewandten sprachlichen Ausdruck geführt werden müßten, so hat ja gerade das Goethe einmal dem jungen Jenaer Stickel als das Geheimnis seines „schönen Stils" verraten. Auf die treffende Mahnung wegen des Fremdwörter-Ersatzes soll noch hingewiesen werden. (26).

Überall zeigen uns die Urteile den klaren, vorurteilslosen und vielseitigen Denker, der zu dem Ergebnis kommt, daß fast alle Einwände gegen die E.-Sch. „sich nicht auf pädagogische Grundsätze, die allein entscheiden dürfen, berufen können, sondern, was viel gefährlicher ist, auf die alte Tradition". (42).

Deshalb gerade sollten alle Vertreter der E.-Sch., in dieser Weise wohl ausgerüstet, auf den Plan treten, dann wären sie von vornherein den Gegnern überlegen, deren gar viele um so hitziger streiten, je weniger sie durch eigenes pädagogisches Nachdenken oder Kenntnis der Geschichte des Unterrichts in ihrem Übereifer irre gemacht werden.

Weimar Merian-Genast

Das Lebenswerk Prof. Dr. W. Reins. Zu seinem 70. Geburtstag bearbeitet von Schülern und Freunden, herausgegeben im Auftrage des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen von B. Hofmann. III u. 155 S. gr. 8°. Mit einem Bilde Reins. H. Beyer & Söhne. Langensalza 1917. Preis 5 M., für Mitglieder des Herbart-Vereins 4 M.

Die vorliegende Schrift will ein Bild geben von dem, was den Lebensinhalt des Mannes bildet, der in seinem reichen Schaffen und in seiner unermüdlichen Arbeit, in seinem vorbildlichen Wirken und seinen meisterhaften Werken ungezählten Erziehern, ja dem ganzen deutschen Volke Lehrer und Führer geworden ist. Freunde und Schüler Reins haben es gezeichnet und dringen ihm dankbar dar als herzliche Geburtstagsgabe in einer Zeit, die das Feiern von Festen nicht gestattet. In dem Geleitwort gibt der Herausgeber B. Hofmann (Gotha) eine Würdigung des ganzen Mannes. Unter Zugrundelegung seines größeren Werkes über „führende Pädagogen am Anfange des 20 Jahrhunderts" entwirft Seminardirektor Scholz (Hildburghausen) ein Lebensbild des Jubilars, das durch eine Bibliographie seiner Schriften ergänzt wird. Das pädagogische System des Jenenser Pädagogen stellt Direktor Dr. Dietering (Ermmitschau) dar; mit seinem Erziehungsziel beschäftigt sich Seminarlehrer Buff (Hildburghausen). Reins Ethik rückt Schulrat Dr. Reukauf (Coburg) durch einen Vergleich mit der Ethik Paulsens ins rechte Licht; er stellt sie hin als „Mahnruf zu einer innern Neuordnung unseres Volks". Philosophisch eingestellt ist auch Schulrat Schuberts (Altenburg) Abhandlung über Reins Stellung zum Wertgebiete des Ästhetischen. „Wir, bekennt Schubert, die wir zu seinen Füßen sitzen und seinen oft einem Kunstwerke gleichenden Vorlesungen zuhören durften, die wir lernend und lehrend in der Übungsschule der Universität tätig waren, bewahren es dankbar in unseren Herzen, wie er uns das Auge für die Welt des Schönen geöffnet und uns damit für Leben und Beruf Unersetzliches geschenkt hat." Allgemeiner gehalten ist der Aufsatz von Privatdozent Dr. Weiß (Jena) über das Pädagogische Universitätsseminar und die Übungsschule. Überzeugend weist der Verfasser die Einwände gegen solche Einrichtungen, die er allen deutschen Universitäten wünscht, zurück. Wenn er auch Namen nicht nennt: der Kenner weiß, wohin der Verfasser zielt. Die Jenenser Ferienkurse, die Rein mit Detmer begründet hat, und die auch zahllose Ausländer nach Jena gezogen haben, schildert Oberlehrer Böhm (Jena), während Schuldirektor Bittorf (Hildburghausen) Reins großen Einfluß auf die deutsche Volksschule zeigt, und besonders die Lehrplantheorie behandelt. Dr. Lietz (Haubinda), der „voll Dankbarkeit und echtem Idealismus erfüllt" einst aus Jena schied, würdigt die hohe Bedeutung des Universitäts-Seminars und der Übungsschule für die Deutschen Landerziehungsheime. Daß des Jubilars Einfluß auch weit über die Grenzen der Pädagogik und der Schulstube hinausgegangen ist und noch geht, bew ist der folgende Aufsatz von Seminardirektor König (Straßburg): „Rein und das Elsaß". Hier hat Reins Wort allzeit williges Gehör gefunden, nicht nur bei Lehrern, sondern auch höheren Orts, ja er hat hier durch seine Reisen, Vorträge usw. ein gut Stück germanisatorischer Arbeit geleistet. Ebenso weittragend war Reins Tätigkeit als Schulpolitiker und seine Anteilnahme an andern großen Fragen der Zeit, wovon die Abhandlungen von Bürgerschullehrer Polz (Weimar) und A. Damaschke (Berlin) Zeugnis geben. Der letztere nennt es „ein Glück unseres Volkes, daß junge suchende Lehrer in W. Rein ein Vorbild haben, dem zu folgen dem Einzelnen eine Quelle tiefer Befriedigung und unserm Volke ein Strom reichsten Segens werden muß". Gern hätte der Berichterstatter im Buche noch 2 Kapitel gesehen, eins über Reins Einfluß auf die höhere Schule und den höheren Lehrerstand, ein anderes über seine Bedeutung für die Pädagogik der Anormalen, wobei an Trüpers und Landmanns Schöpfungen anzuknüpfen gewesen wäre. Die große Zahl der Mitarbeiter ließ zunächst befürchten, daß die Einheitlichkeit des Buches verloren ging. Das ist nicht der Fall, im Gegenteil: es gewährt einen eignen Reiz zu lesen, was jeder an dem verehrten Lehrer gesehen, wie er es gesehen und was er als wertvoll empfunden hat. Viele Irrtümer werden

richtig gestellt und vieles wird zurückgewiesen, was aus Unkenntnis oder Voreingenommenheit gegen Rein und die von ihm vertretene Lehre vorgebracht worden ist. Dabei werden durchweg Fragen besprochen, die die Gegenwart lebhaft bewegen und nach dem Kriege noch mehr beschäftigen werden. Auch aus diesem Grunde wünschen wir dem Buche, das äußerlich und innerlich „schön" genannt zu werden verdient, recht große Verbreitung.

Rochlitz Th. Fritzsch

Eingegangene Bücher

(Besprechung vorbehalten)

Schwarz, H., Fichte und wir. 6 Vorlesungen, gehalten 2—7. Oktober 1916 auf der Lautenberger Weltausstellungswoche. A. W. Zickfeldt, Osterwieck/Harz 1917. Geh. 2 M., kart. 2.40 M.

Buchenau, A., Die deutsche Schule der Zukunft. Otto Reichl Verlag, Berlin 1917. 1 M.

Münch, Fr., Erlebnis und Geltung. Eine systematische Untersuchung zur Transzendentalphilosophie als Weltanschauung. Verlag von Reuther & Reichard, Berlin. 7.20 M.

Wendt, H. H., Die sittliche Pflicht. Eine Erörterung der ethischen Grundprobleme. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 19 6. Geh. 5.80 M.

Gaudig, H., Die deutsche Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Quelle & Meyer, Leipzig. 2 Bde. geb 15 M.

Kerschensteiner, G., Charakterbegriff und Charaktererziehung. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Teubner, Leipzig 1915. Geh. 2.60 M.

Kerschensteiner, G., Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden. Mit einer schematischen Darstellung. Teubner, Leipzig 1916. Geh. 2.80 M.

Bogenfeld, Udo, Jesus in unserm Schülerleben. Furche-Verlag. Berlin 1917.

Deckelmann, H., Deutsche Privatlektüre. Weidmannsche Buchhandlung, Berlin 1917. 2 M.

Lorentz, P., Die künftige Stellung des deutschen Unterrichts an den höheren Lehranstalten. Ebenda. 2 M.

Moog, W., Kants Ansichten über Krieg und Frieden. Falken-Verlag, Darmstadt 1917. 3 M.

Moog, W., Fichte und der Krieg. Ebenda. 1.20 M.

Krieck, E., Die deutsche Staatsidee. Eugen Diederichs, Jena 1917. Geb. 6.50 M.

Hodann, M. u. Koch, W., Die Urburschenschaft als Jugendbewegung. Ebenda.

Koch, W., Ur-Burschenschaft. Tat-Flugschriften 21. Ebenda.

Bilmar, W., Vorschläge zu einer Neuordnung unseres Unterrichtswesens. Kesselringsche Hofbuchhandlung, Frankfurt a. M. 1917.

Gutberlet, K., Experimentelle Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik. Schöningh, Paderborn 1915. 6.80 M.

Für Abhandlungen verantwortlich: Prof. Dr. W. Rein in Jena, für Kleine Beiträge u. Mitteilungen und Buchbesprechungen: Dr. G. Weiß in Jena. — Druck und Verlag von A. W. Zickfeldt in Osterwieck/Harz.

Abhandlungen

Die Ergebnisse der Forschungen über die Kinderreligion

Von Prof. D. Fr. Niebergall in Heidelberg

(Schluß)

Über die Vorstellungen von 11- und 12jährigen Jungen aus einem thüringischen Industriedorfe berichtet im fünften Jahrgang Paul Munsche. Offenbar sind jene Mädchen diesen Buben an Phantasie weit überlegen: denn diese bringen es nur wenig zu bildvollen Anschauungen, wenn auch einer seinem Nachbarn eine kühne Einteilung des Himmels in sieben Teile abschreibt. Von geistigeren Vorstellungen findet sich kaum etwas, dagegen hat in sehr vielen Fällen, wie die angeschlossene Zusammenstellung erweist, der natürliche Himmel den religiösen sehr in den Hintergrund gedrängt.

Von großer Bedeutung für all dergleichen Versuche, die Meinung der Schulkinder zu erfahren, ist die Kritik, die C. Barth an den Antworten der Mädchen von S. Ebell in demselben Jahrgang ausübt. Auch sie hat Mädchen in einer höhern Mädchenschule von demselben Alter nach ihren Vorstellungen über den Himmel gefragt; dabei bekam sie Antworten von genau derselben Art, wie es jene waren; aber auch einmal — es war kein schriftliches, sondern ein mündliches Verfahren, was offenbar einen großen Unterschied, zumal bei dem hierbei in Frage stehenden Geschlechte macht — kam es zum Vorschein, daß sehr viele der Kinder all jene Schilderungen des Himmels nur auf den Himmel im Märchen bezogen hatten. Eine daraufhin angestellte schriftliche Behandlung des Gegenstandes bestätigte es dann, daß einige hinter jener Antwort sehr große Zweifel, andre dagegen schon die Anfänge einer geistigern Auffassung bargen. Der von der Verfasserin aufgestellte Unterschied zwischen dem Märchenhimmel und dem wirklichen Himmel, an den die Kinder für sich selber glauben, ist von großem Wert; denn es handelt sich doch um das eigne innere Leben der Kinder, nicht um fröhliches Schwelgen in Märchenphantasien, auf die man doch nachher sein Leben nicht zu bauen vermag.

Wir halten von den hier uns gebotenen Ergebnissen solcher zu einer Sitte werdenden Umfragen schon dies eine fest: die Antworten auf die Frage nach den entscheidenden religiösen Vorstellungen, also nach Gott und besonders dem Himmel, weisen die oben angegebene zwiespältige Haltung auf, indem sich einige geistigere Vorstellungen unter viel sinnliche mischen; wenn wir noch die naturalistischen und negativen Antworten hinzunehmen, bekommen wir ein einigermaßen getreues Bild davon, wie es in der ältern Kinderwelt, und was nicht übersehen werden darf, auch oft genug in der jüngern Kinderwelt aussieht. Wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir die sinnlich gehaltenen Bilder als die allgemeine untere Stufe hin-

stellen, die nachher zu der geistigern oder zu der naturalistisch-negativen führt. Vielleicht ist auch diese Erkenntnis schon zu gewinnen, daß die erstere von diesen beiden auf die Rechnung der Schule und ihres Religionsunterrichts, die andre dagegen auf das Haus und sonstige Einflüsse neben der Schule zurückzuführen ist. Dann ergäbe sich uns schon von hier aus ein Blick auf eine wichtige Aufgabe unsres Unterrichtes: die Kinder mit sicherer Hand über jene Kindheitsstufe mit ihren sinnlichen Gedanken hinauszuführen zu einer geistigern Auffassung, zu der Gott selbst die Menschen in dem Entwicklungsgang der biblisch-christlichen Religionsgeschichte geführt hat. Diese Aufgabe hat am klarsten Schreiber in seiner Schrift und in seinem Aufsatz erfaßt; ganz und gar stimme ich ihm darin zu, wenn auch D. Vorwerk ihm gegenüber die Äußerung fallen läßt, daß ein Kind mit seinem Kinderhimmel weiter komme, als mit dem kritisch gereinigten Himmelsbild der neuern Theologie. Aber auch einen Blick in die Anordnung der Stoffe können wir von hier aus tun: wird es sich nicht empfehlen, alle Stoffe oder wenigstens die meisten, in denen sinnliche Vorstellungen vorkommen, zweimal durchzunehmen, nämlich das eine Mal kindlich-naiv, das andre Mal kritisch-positiv?

In dieser Annahme wird uns ein Blick in die Arbeiten von Stadtvikar R. Emlein bestärken, die ein so großes Aufsehen gemacht haben, weil sie schonungslos so manche Binde von den Augen wegrissen, mit der man sich vor der peinlichen und schmerzlichen Wirklichkeit zu schützen suchte. Emlein untersuchte die religiösen Auffassungen von Mannheimer Arbeiterkindern und stellt ihre Antworten zusammen. Auf Grund des großen Vertrauens, das ihn mit seinen Kindern verband, konnte er so fragen und haben sie so geantwortet. Er berichtet über seine Ergebnisse in Aufsätzen der Monatsschrift für evangelischen Religionsunterricht und zwar im vierten und im siebten Jahrgang, dann aber noch ausführlich in einer Sonderschrift: Der Religionsunterricht bei Proletarierkindern, Göttingen 1912, die die ganze Arbeit der Untersuchung kindlicher Seelenzustände auf eine neue Bahn, nämlich auf die Besonderung nach den heute alles beherrschenden sozialen Gesichtspunkten hinzulenken berufen ist. Es hat allgemeines Entsetzen hervorgerufen, als die Antworten aus der heute noch wichtigsten Schicht bekannt wurden, die die Religion nur nach ihrem Wert für das Fortkommen im Leben einzuschätzen wußten. Überall schaut die Umwelt herein, aus der die Kinder kommen, nämlich die Welt der materialistischen Sozialdemokratie. Immer wieder macht Emlein darauf aufmerksam, daß es diesen Kindern an Heimwerten und an Innenkultur fehlt, ohne die für sie gar kein Verhältnis zur Religion möglich ist. Aus derselben Luft stammt dann auch das radikal zersetzende Wesen, das sich in so manchen Antworten und auch selbständigen Fragen dieser Kinder äußert. Hier liegen die Aufgaben eines zukünftigen Religionsunterrichtes und einer Religionspädagogik, die sich nicht mit Unterricht begnügen, sondern weiter ins soziale Gebiet hinübergreifen will. Wir müssen alte liebgewordene Vorurteile von dem lieben, süßen kindlichen Wesen, das nur ja nicht in Zweifel hineingestürzt werden darf, aufgeben; denn es gibt sehr viele Kinder, die man gar nicht mehr in Zweifel

stürzen kann, weil sie schon im baren Unglauben angelangt sind. Das ist auch Wirklichkeit, schmerzliche Wirklichkeit, die von uns nach dem Willen Gottes Berücksichtigung erheischt.

II.

Nach dieser Übersicht über die wichtigsten Arbeiten und Ergebnisse der letzten Zeit soll noch ein allgemeines Wort über die Methode der Untersuchung des kindlichen religiösen Lebens gesagt werden, ehe wir unser Ergebnis zu gewinnen suchen. Es ist gezeigt worden, wie die Forschung von der Methode der Anekdote zu der der Statistik übergegangen ist. Es ist klar, welche Vorzüge und welche Nachteile jede von ihnen hat. Die erste erfaßt in der Regel nur die begabteren und geweckteren Kinder, wie sie sich ja besonders der literarischen Selbstbekenntnisse bemächtigt; aber dafür bringt sie Äußerungen, die ganz und gar freiwillig aus der Tiefe der Seele hervorgekommen sind, zumeist ohne Beeinflussung durch Erwachsene und auch ohne Reflexion. Die andre, die statistische Ausfragemethode, erfaßt viel mehr Kinder, darunter auch solche, die ohne eine solche Frage gar nicht zu einer Äußerung über diese Dinge kämen; dafür aber hat das ganze Verfahren auch den Nachteil, daß nicht nur angelerntes Gut mit dem eignen wieder hervorkommt, sondern daß auch die Ursprünglichkeit und Echtheit der Aussagen großen Zweifeln unterliegt; abgeschriebene religiöse Selbstbekenntnisse sind doch eine große Ironie. Trotz dieser Bedenken wird man auf keine dieser Methoden verzichten können (vergleiche den Aufsatz von Hennig im fünften Jahrgang der Monatsblätter für evangelischen Religionsunterricht). Daß die Ausfragerei nur einmal stattfinden kann, versteht sich von selbst. Am besten wird es immer noch sein, wenn man auf die Äußerungen der Kinder achtet, die sie ganz aus sich heraus tun; dazu gehört aber eine Art, mit ihnen zu verkehren, die nicht jedem gegeben ist: es muß auch einmal der strenge Ton der Schule einem wirklichen, und nicht nur einem katechetisch gehaltenen Gespräch weichen können; dann öffnen sich die Herzen ganz von selbst, und dabei kommt in der Regel etwas ganz andres heraus, als die schrecklichen Musterantworten, von denen die Kinder meinen und auch sagen, daß sie sie so geben müßten, wenngleich ihr Herz nichts davon weiß. Die alte idealistische und illusionistische Art zu unterrichten, muß sich mit mehr als einem Tropfen realistischen Öles salben lassen, bis sie die holde Selbsttäuschung abgelegt hat, in der sie stak; so schmerzlich ist freilich für viele dann das Erwachen, das z. B. solche Funde, wie die von Emlein, über einen wohlgesinnten Idealisten bringen mögen, der statt sich nach der Wirklichkeit zu richten, sein Bild von ihr immer nach alten Voraussetzungen oder gar nach seinen Wünschen gestaltet hatte.

III.

Fassen wir nun die Ergebnisse dieser ganzen Arbeit der Kinderforschung zusammen, so ergibt sich folgendes abschließende Urteil. Es hat sich im allgemeinen bestätigt, daß die Kinder in ihrem Kern eine natürliche Ausstattung zur Frömmig-

keit mitbringen; die allgemeinen Bedingungen der Religion, starke Wünsche, Gefühl der eignen Ohnmacht, Phantasie und die ganze Macht des Gemüts, haben tatsächlich immer noch auch in unsrer Zeit Macht genug über Kinder, um sie im allgemeinen für religiöse Eindrücke und Einflüsse empfänglich zu machen. Es sind denn doch unfromme oder der Religion abgeneigte Kinder die Ausnahme, die, wenn man die Gründe dieser Erscheinung untersucht, die Regel bestätigen. Es kann ja auch gar nicht anders sein: wenn nur etwas daran ist, daß die Entwicklung der Kinder der des Geschlechtes entspricht, dann muß sich ja unsre Kinderwelt naiv und gläubig höhern Mächten erschließen. Aber was man von vornherein über die Art dieser Frömmigkeit vermuten konnte, hat sich im allgemeinen bestätigt: es ist ihr Geist einmal sinnlich und dann, um es ganz ohne sittliches Urteil zu sagen, naiv ichsüchtig. Kann man nicht sagen, daß Gottfried Keller die tiefste Meinung der jüngern Kinderwelt zum Ausdruck bringt, wenn er die Bedeutung des lieben Gottes für seine Kinderjahre mit dem Wort „höchster Schutzpatron und Oberproviantmeister" bezeichnet? In dem Dienst dieses Gottes ist die kleine Gesellschaft brav und fromm; denn sie hat ziemlich Angst vor ihm, der in dem Gewitter so furchtbar zanken kann. Es ist ein Dienst, der in dem Geiste strenger Gesetzlichkeit geleistet wird: Gott befiehlt und dann muß man gehorchen. Dafür gibt er dann, was man braucht, und schließt auch noch, wenn man gestorben ist, den schönen Himmel mit all seinen lieben Englein auf. — Das ist wirklich echte natürliche Kinderreligion, diese sinnlich-ichsüchtige und gesetzliche Frömmigkeit, eingehüllt in eine liebe bunte Märchenwelt voller Wunder und Schönheit, ein Gebilde, an dessen Zartheit und Herzigkeit man sicher nicht gern rührte, wenn es nicht gälte, der rauhen Hand des Lebens zuvorzukommen, die das oft so grausam zu tun versteht. Aber zugleich mit dieser Seite hat uns unsere Übersicht etwas gezeigt, worauf wir von vornherein nicht gefaßt sein konnten: nämlich die vielen geistigen und idealen Züge der Frömmigkeit älterer Kinder. Einerlei wie tief sie reichen, sie bilden einen Bestandteil, der wenigstens als eine Seite der Frömmigkeit ausgegeben wird: das Sinnliche tritt hinter das Geistige zurück, das Gute wird nicht mehr bloß Mittel für Vorteile, sondern langsam Ziel und Zweck, der Himmel erhebt sich in die Welt des Geistes hinein, während die Englein verschwinden. Woher diese Züge kommen, bedarf ja keines Wortes: das ist die aus der Umgebung, genauer den Einflüssen der Schule stammende Art der Frömmigkeit, die selber wiederum von der geschichtlichen Entwicklung herkommt, die wir religiös um ihrer Bedeutung willen Offenbarung nennen. Sie steht jener natürlichen Kinderreligion oder kindlichen Naturreligion als Erwerb der Geschichte und Gabe Gottes gegenüber; sie ist etwas Besonderes und entfaltet sich, während jene überall dieselbe ist und wie alles in der Natur begründete Wesen im ganzen unverändert bleibt. Hier tut sich aber unsre ganze Aufgabe ganz deutlich auf: wir haben jener Art von Frömmigkeit diese geschichtlich bedingte christliche gleichsam aufzupfropfen; das dem Lebensbaum Jesu entnommene Reis der geistigen Religion muß auf den Baum der natürlichen Religion gepflanzt werden, um dessen

Kraft auszunutzen, wie auch dieser Baum in einem solchen Reis den Weg zu seiner in ihm angelegten Vollendung findet. Die Unser Vater-Religion ist es, die der Naturreligion eingestiftet werden muß, um diese über sich selbst hinauszuheben und um selber Wurzel in den tiefsten Lebenstrieben der Seele zu fassen. Sie ist in allem der Naturreligion entgegengesetzt: sie ist eine Religion nicht der Sinnlichkeit, sondern der Geistigkeit, nicht voll Ichsucht, sondern voll Gemeinschaftssinn, nicht voller Furcht, sondern voller Vertrauen, nicht gesetzlich, sondern innerlich frei, wie Vertrauen bindet und zugleich frei macht. In dieser Religion findet die einzelne Person ihr Ziel, nämlich die Persönlichkeit, die allen Lebensereignissen überlegen, aber den großen Gemeinschaften und Autoritäten untergeordnet bleibt. Diese Religion bietet dem Volk die Gewähr, daß sie Volksgenossen zu Bürgern bilden hilft, die fest geankert im Ewigen allen Schicksalen gewachsen sind und Sinn für die Gemeinschaft haben, weil sie Sinn für Ideales haben, das die Lebenskraft aller Gemeinschaften bedeutet. So ergeben sich wichtige Grunderkenntnisse praktischer Art: die Kinder geschaffen für die Religion, aber doch sehr weit entfernt von dem Evangelium; das Evangelium hoch und groß, aber für die Kinder bestimmt. Wenn Jesus sagt: Werdet wie die Kinder, dann müssen wir zu den Kindern sagen: Werdet wie die Christen! — Die Vergeistigung der Kinderreligion bildet unsere Hauptaufgabe, wenn auch die religiöse Grundstimmung der Kinder unsre Voraussetzung bildet.

IV.

Nun werfen wir noch einen Blick auf die seelische Beschaffenheit der Schulentlassenen, die allen die meisten Sorgen macht. Bei dieser Darstellung schließen wir uns hauptsächlich an Starbucks Religionspsychologie, Leipzig 1909, an, über die E. Meyer in der Monatsschrift für evangelischen Religionsunterricht, 3. Jahrgang, sehr gut berichtet, ferner an Richerts Behandlung der Frage in seinem Handbuch für den Religionsunterricht an höhern Schulen, Leipzig 1911. Dazu siehe auch meinen Aufsatz in der Evangelischen Freiheit 1913.

Am schnellsten ist die Verbindung dieses Teils der Jugendpsychologie mit der Darstellung der kindlichen Geisteswelt hergestellt, wenn man die Denkform des Rückschlages auf das Verhältnis beider anwendet, die immer genügend sichere Ergebnisse, wenn auch in etwas grober Gestalt zu liefern vermag. Wir brauchen also einfach alles, was wir von den Kindern gesagt haben, umzukehren, um das Wichtigste für die innere Lage des auf die Kindheit folgenden Alters zu erfahren. Im Gegensatz zu dem im allgemeinen zarten körperlichen Wesen des Kindes macht sich wenigstens bei dem Jüngling, der uns am meisten anzieht, eine starke Vermehrung der körperlichen Kraft bemerkbar, die mit einer Verstärkung aller körperlichen Triebe verbunden ist. Alles strebt nun zur Betätigung und zwar zur Selbsttätigkeit hin: statt sich leiten zu lassen, will man nun sein eigner Herr sein. Diese neuen Kräfte entladen sich nun zumeist in einem auffallenden Hervortreten des Verstandes, der sich sehr kräftig kritisch zu betätigen sucht. So lästig dieses

Kritisieren auch Erwachsenen fallen mag, so leicht bei der Hand sie auch mit der Anklage auf Naseweisheit und Frechheit sein mögen, hinter dieser Kritik stecken wie so oft neue Ideale und neue Kräfte, die sich im Gegensatz gegen das Alte wissen. Diese Kritik führt, oft nicht ohne Mitwirkung der Triebe, die sich auswirken wollen, zu dem Zweifel an allem, was besteht und gilt: in diesem Alter fallen viele junge Leute der Sozialdemokratie anheim. Natürlich tritt vor dieser Betätigung des kritischen Verstandes das Gemütsleben stark zurück: bis auf das Verhältnis zum Mädchen wird alles Weiche und Sentimentale verlacht, worunter natürlich besonders die Religion zu leiden hat, der auch der übliche Mangel dieses Alters an Pietät und Respekt Abbruch tut. Das Selbstgefühl schwankt und trügt: oft verbirgt sich unter schäumendem Übermut jene tiefe Jugendschwermut, die daher kommt, daß einer in dem schwierigen Übergangsalter seinen Platz noch nicht finden kann. Das Willensleben zeichnet sich zumeist durch ein Kraftmeiertum aus, das sich oft in Roheit und Gemeinheit entlädt. Das religiöse Leben bietet ein seltsam widerspruchsvolles Bild. Denn für viele bedeutet die Zeit zwischen 11 und 25 Jahren geradezu eine Zeit der Erweckung und Bekehrung, Erscheinungen, in der sich die jugendliche Begeisterung auswirkt; für andre dagegen bedeutet sie das Vorherrschen von schmerzlichen Seelenerlebnissen, die Starbuck unter dem Namen ‚Sturm und Drang' zusammenfaßt. Nach seiner Zusammenstellung haben 70% der weiblichen und 52% der männlichen Befragten eine solche Zeit hinter sich; dabei ist an das Gefühl der Unfertigkeit und der Sünde, an krankhaftes Brüten und an Zweifel an allen religiösen Wahrheiten zu denken. Fern davon, diese Erscheinungen allzuernst zu nehmen und sie zu verurteilen, faßt sie Starbuck optimistisch auf: es sind Übergangserscheinungen, die auf derselben Wurzel wie die Erweckung und Bekehrung gewachsen sind. Neben diesen von Starbuck besonders beachteten Gruppen dürfen wir aber andre nicht außer acht lassen: nämlich einmal die gründlich verdorbenen Kerle in den höhern Klassen und in den Fabriken, die aus Unglauben unsittlich und aus Unsittlichkeit ungläubige Spötter werden; dann aber auch den braven und ohne schwere Krise fromm gebliebenen jungen Mann, der durchaus nicht intellektuell minderwertig zu sein braucht. Endlich aber dürfen wir auch nicht den Typus der jungen Leute übersehen, die religiös gleichgültig und skeptisch werden, weil sie an ihrer sinnlichen, selbstsüchtigen Kindheitsreligion mit all ihren Wundern und sinnigen Bräuchen irre geworden sind. Sie haben selbst nicht die Mittel an die Hand bekommen, um sich weiter zu helfen, und auch wenn sie Zeit und Lust hätten, sich helfen zu lassen, nimmt sich ihrer niemand an. Gerade diese Art von jungen Leuten, zu denen auch viel mehr Mädchen kommen, als die übliche sentimentale Auffassung der lieben höhern Tochter zugeben will, gerade diese Art von Jugend sollte uns ganz besonders vor Augen stehn, wenn wir Religionsunterricht geben oder seiner Aufgabe nachdenken. Es wird uns darauf ankommen, beim Unterricht der Volksschüler immer schon daran zu denken, daß sie bald in dieses Alter kommen oder gar schon darinnen sind, wo die Zweifel erwachen und die seelische Not groß wird. Haben wir doch schon

mannigfache Spuren von solchen Nöten und Gefahren in dem schulpflichtigen Alter selber gesehen, wovor man sich nicht mit den üblichen Selbsttäuschungen verschließen soll. Mag jemand anders hauptsächlich an die jungen Leute denken, die sich ihren Kinderglauben mit wenig Änderungen treu bewahren. Unser Augenmerk soll auf die anderen von der zuletzt geschilderten Seelenlage gerichtet sein; es wird darauf ankommen, ihnen schon in der Schule Gedanken und Erkenntnisse mitzugeben, damit sie sie, wenn auch noch so unverständlich, im Gedächtnis aufbewahren, die sie befähigen, sich später einmal besser zu helfen, als viele, die ihren Religionsunterricht anklagen, daß er sie so hilflos an das Gestade des Lebens gesetzt habe. Daß diese Hilfe in der Vergeistigung der christlichen Religion liegen muß, bedarf nach allem, was vorher über die ersten Ansätze dazu bei begabten Kindern gesagt worden ist, keiner nähern Begründung.

Von den jungen Mädchen hat G. Füllkrug[1]) das beste Bild entworfen. Bei vielen von ihnen ist die religiöse Energie mit fünfzehn Jahren verbraucht, wenn auch viele treu an ihrem Pfarrer hängen mögen und fleißig zur Christenlehre kommen, die von den Buben in der Regel gemieden wird. Aber wenn diese ersten Jahre nach der Konfirmation um sind, dann fehlt es ihnen an religiöser Führung und Gemeinschaft; das wirtschaftliche Leben oder die Geselligkeit legen der Entwicklung ihres religiösen Lebens in die Tiefe und in die Klarheit große Schwierigkeiten in den Weg. Um etwas Besseres zu lesen, dazu haben sie keine „Zeit", und um in der Selbstverleugnung zu wachsen, dazu sind sie zu oberflächlich. Andre sind zwar für religiöse Stimmungen empfänglich, was sich besonders in ihrer Vorliebe für weichliche religiöse Lieder ausdrückt, aber für andern religiösen Stoff doch nur in kleinen Dosen. Zweifel kommen ebenfalls vor, wenn sie sich auch, wie es der weiblichen Eigenart entspricht, viel mehr an persönliche Erlebnisse als an Gedanken anknüpfen. So ist besonders der Tod eines Angehörigen ein Punkt, an dem sich der Zweifel entzündet. Starbuck stellt drei Gipfel der religiösen Entwicklung bei den Mädchen fest, die der körperlichen zu entsprechen scheinen, und zwar das 13., das 16. und das 18. Jahr. Tritt eine Bekehrung ein, so überwiegt dabei das Motiv der Furcht das der Hoffnung. Wo sich das religiöse Leben vertieft, ist oft eine Neigung zur katholischen Kirche zu beobachten, die mit ihrem schönen Kult, mit ihrer Mystik und der Sicherheit, die sie gewährt, auf das sinnliche Naturell des Weibes anziehend wirkt.

Diesen typischen Gestalten kann man aber noch ein paar andre hinzufügen. Das Gretchen, das halb Kinderspiele, halb Gott im Herzen hat, das oberflächliche Geschöpf, das vor allem seine Kleider in der Kirche zeigen will, das böse verdorbene Frauenzimmer, das natürlich gar nichts übrig hat für irgend etwas Hohes und Heiliges, weil es sich dadurch in seinem üblen Tun gestraft fühlen müßte und darum alles, was an Religion und Kirche erinnert, von sich fernhält. Daneben aber gibt es so viele ernste und tiefe Mädchenseelen, die ihren Gott und Heiland treu und still im Herzen tragen, wovon ein feines und liebes Antlitz

[1]) Zur Seelenkunde der weiblichen Jugend. Schwerin, Friedrich Bahn.

zeugt; meist spielt ein solches Mädchen mit dem Gedanken, Diakonisse zu werden oder sonst sich dem „Herrn" zu besonderm Dienste zu weihen. —

Gehört auch die Schilderung der religiösen Lage, wie sie sich bei den sog. jungen Leuten findet, nicht mehr unmittelbar zu der Aufgabe, die wir uns gestellt hatten, so war es doch nicht überflüssig zum Schluß noch einen Blick auf sie zu werfen; denn so bekommt das gezeichnete Bild nicht nur eine gewisse Abrundung, sondern dem religiösen Erzieher weitet sich auch das Verständnis für seine Aufgabe, wenn er sich immer einmal vor Augen hält, welches die nächste Strecke im Leben seiner Zöglinge ist, in die sie eintreten, sobald sie seine Leitung hinter sich gelassen haben.

Neue Ziele und Wege innerhalb des deutschen Bildungswesens

Unter Benutzung der Denkschriften des Preußischen Kultusministeriums und des Auswärtigen Amtes über die Förderung der Auslandsstudien.

Von Schulrat Eberhard, Seminardirektor in Greiz

Allüberall in den europäischen Kulturländern regt sich jetzt mitten im Kriege das Bedürfnis, die eigene welt- und wirtschaftspolitische Tätigkeit in die Tiefe und in die Weite auszugestalten; es geht wie ein Ringen um neues Gesichtsfeld durch die Völker, das sich in der Erfassung der weiten Welt mit wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Mitteln zwecks Gewinnung neuer Beziehungen und Sicherungen auftut.

In England ist die seit langem geplante und nicht ohne deutsche Mitwirkung vorbereitete Gründung eines Orientalischen Seminars in London jetzt endlich verwirklicht worden. Im Sommer 1916 wurde als eine Anstalt der Londoner Universität die „School of Oriental Studies, London Institution" errichtet und vom Königlichen Rat genehmigt. Als ihr Zweck wird in der Gründungsurkunde genannt der „Unterricht in den Sprachen östlicher und afrikanischer Völker, alten und neuen, und in der Literatur, Geschichte, Religion und den Sitten dieser Völker, besonders mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Personen, die sich in den Orient oder nach Afrika zu Studium, Forschung, Handel oder Gewerbe begeben wollen[1])". Die Schule ist im Herbst 1916 eröffnet worden und tritt dem schon bestehenden „Imperial Oriental Institute" zur Seite. Während dieses sich satzungsgemäß der Ausbildung englischer Beamten für den Reichs- und Kolonialdienst widmet, soll die neue Schöpfung offenbar mehr der Aufgabe dienen, auch weiteren in Asien oder Afrika wirksam werdenden Kreisen zu einer sachdienlichen Ausrüstung für ihre Auslandstätigkeit zu verhelfen; sie gibt sich als eine Sonderschule „für Forscher, Händler und Gewerbetreibende".

[1]) Korrespondenzblatt der Nachrichtenstelle für den Orient 1916, Nr. 38.

In Österreich-Ungarn sind nicht minder rege Vor- und Gründungsarbeiten zur national- und wirtschaftspolitischen Ausdehnung im Gange. In Wien hat zu Anfang 1916 die Bildung des Forschungsinstituts für „Osten und Orient" stattgefunden, dessen Wirkungskreis bisher dem K. K. Österreichischen Handelsmuseum mit einem mehr allgemeinen Inhalt eingegliedert gewesen war; es umfaßt ein orientalisches und ein osteuropäisches Arbeitsgebiet, und Wissenschaft und Praxis sollen bei den Institutsarbeiten einander im Dienste des Staates und der Volkswirtschaft befruchten und ergänzen. Diese Linie wurde im Laufe des Jahres noch weitergeführt durch die Bildung einer „Balkan- und Orientsektion des Österreichischen Handelsmuseums" in Wien.

In Ungarn trat der im Frühling 1915 in Budapest begründeten „Ungarischen Orientalischen Wirtschaftszentrale" alsbald unter dem Vorsitz des Präsidenten der ungarischen Handels- und Gewerbekammer eine Gesellschaft zur Förderung der wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Beziehungen zwischen der ungarischen und der türkischen Nation zur Seite, wie denn auch zwischen dem türkischen Landwirtschaftsministerium und den landwirtschaftlichen Organisationen in Ungarn eine engere Verbindung zwecks praktischer Ausbildung junger türkischer Landwirte gepflegt wird. Die gleiche Pflege der Beziehungen läßt sich die „Turanische Gesellschaft" in Budapest angelegen sein, die mit führenden ungarischen Politikern und Geographen dem Turan-Gedanken eine weltpolitische Aufgabe beimißt und, von der Rassenverwandtschaft zwischen Magyaren und Osmanen ausgehend, Ungarn als eine hervorragende Stütze für die Verknüpfung der großtürkischen Völker und als das Bindeglied zwischen Ost und West in die Rechnung stellt. Dieser Annäherung des Geisteslebens dient auch die Begründung eines „Ungarischen wissenschaftlichen Instituts" in Konstantinopel, das sich nach den vom ungarischen Unterrichtsministerium veröffentlichten Satzungen dem Studium der byzantinisch-ungarischen und türkisch-ungarischen Beziehungen, der Sprach- und Altertumsforschung und der Kunstgeschichte des byzantinischen und islamischen Kulturkreises widmen soll, wie umgekehrt auch der Plan der Errichtung einer Orient- und Balkanakademie in Ofen-Pest zwecks Ausbildung von Kaufleuten für den Handel mit dem nahen Osten allerjüngstens greifbare Formen angenommen hat.

So fehlt es nicht an Verstärkung der zwischen dem Orient und Okzident geknüpften Bande und an Schaffung neuer Einflußbeziehungen. Man wird aus der Beobachtung, daß gerade während des erbittertsten Ringens mit den Waffen dies Kapitel der Welt- und Wirtschaftspolitik mit gesteigertem Eifer praktisch und theoretisch angebaut wird, schließen dürfen — worauf uns ohnehin die weltwirtschaftliche Lage führt — daß nach dem Kriege der Wettbewerb der Nationen um Einfluß in der Welt einen Grad der Stärke, vielleicht auch der Schärfe, annehmen wird, von dem die bisherige Entwickelung noch weit entfernt war.

2.

Sonderlich in Deutschland ließen Wissenschaft und Handel es bisher noch daran fehlen, den praktischen und politischen, kulturellen und wirtschaftlichen

Forderungen der Lage und der Zeit mit dem Eifer und dem Weitblick nachzugehen, der unsere Stellung in der Welt gebührend gesichert hätte und von dem nur gar zu reichlich unter den Nationen ausgestreuten „Kulturdünger" der eigenen Arbeit die entsprechende Frucht verbürgte. Der englische Orientalist Jackson konnte darum — worauf Geheimrat Prof. Dr. Hillebrandt gelegentlich der Begründung seines Antrages auf Vermehrung der Auslandskenntnisse im preußischen Landtage hinwies — mit Recht sagen: „Die Deutschen haben uns gelehrt, daß wir das Material sorgfältig herbeischaffen und alle Quellen benutzen müssen, aber sie besitzen nicht die Kenntnis der modernen Länder, über die sie schreiben". Die verhängnisvollen Folgen, die solche mangelnde Kenntnis unserer Diplomaten und Konsuln, unserer Forscher und Händler im Ernstfall nach sich zog, sind anläßlich des Krieges und in seinem Verlauf auch dem Blinden deutlich geworden. Die Denkschrift des Preußischen Kultusministeriums vom Januar 1917 sagt davon: „Der Krieg hat auch die, die es noch nicht wußten, darüber aufgeklärt, wie erschreckend unsere Unkenntnis des ausländischen Denkens gewesen ist." Es muß darum unsere vornehmste Sorge sein, wie wir daraus lernen, daß wir für die Zukunft nicht die Fehler der Vergangenheit wiederholen, sondern unser Verhältnis zum Ausland in seinen mannigfachen Auswirkungen auf eine sehr viel festere und wirksamere Grundlage stellen; dann werden wir auch dem kommenden Wirtschaftskampfe auf dem Weltmarkt mit Ruhe und entschlossener Zuversicht entgegensehen können.

Aber nicht bloß solche aus der Zeit- oder Wirtschaftslage und aus dem Vergleich mit anderen Staaten geborenen Erwägungen lehren uns unser Augenmerk in die Weite richten und bestimmte weltpolitische Notwendigkeiten mit allem Ernst angreifen, sondern es sind viel mehr, und auch zeitlich viel eher, Fragen des Bildungsziels und der Bildungsinhalte, der Nationalerziehung und der Kulturpolitik, also Triebkräfte vorwiegend grundsätzlicher und innerlicher Art, die die Beschäftigung mit der Völkerseele und der Wirtschaftsarbeit und den Weltzusammenhängen in unseren engeren sittlichen Pflichtenkreis rücken. Es handelt sich für den einzelnen Gebildeten und der Bildung Bedürftigen um ein staatswissenschaftliches Verstehen der Gegenwart und eine weltwirtschaftliche Einstellung seines Zukunftsblickes; und vielleicht tut eine solche Schulung des politischen Denkens und Erweiterung des binnenländischen Gesichtskreises um so dringlicher not, je weniger voraussichtlich die Berufsbildung und Lebensarbeit den künftigen Kulturträger in das Ausland hinausführen wird — denn für solche praktische, unmittelbare Wirksamkeit in der weiten Welt wird je länger desto mehr eine entsprechende Sonderschulung als notwendig erkannt und als zinsbringend geleistet werden. Es handelt sich für unser ganzes Volk um die Erziehung zu einem Weltvolk, wohlverstanden um eine nationale Erziehung mit weltweitem Bildungsinhalt und von hoher, national wie weltpolitisch gleich gehobener Warte. Bestimmte Elemente der fremden Kulturverhältnisse, der Geisteskultur und ihrer materiellen Grundlagen, müssen bei einem Weltvolk, wie es das

deutsche heute ist, zu einem Bestandteil nationaler Bildung schlechthin erhoben werden[1]).

Von diesen Einsichten in innere Notwendigkeiten hat sich die höchste preußische Unterrichtsbehörde schon vor dem Kriege leiten lassen und einer Förderung der Auslandstudien ihr Augenmerk zugewandt. Ebenso traten seit 1913 die Volksvertretungen, voran der Reichstag, der Frage der Auslandsbildung näher. Der preußische Kultusminister konnte daher, als es am 24. Februar 1914 im preußischen Landtage zu einer ersten gründlichen Aussprache kam, bereits auf die verschiedenen Seiten des vielgestaltigen Auslandsproblems näher eingehen und bei der Würdigung der Aufgaben der nationalen Kulturpolitik sonderlich darauf hinweisen, daß es sich für den höheren (akademischen) Unterricht nicht um das Studium fremder Sprachen sondern darum handle, „in unserem akademischen Leben Einrichtungen zu schaffen, welche zum gründlichen Studium des Auslandes [und der gesamten fremden Kulturverhältnisse] Gelegenheit bieten, und damit die studierende Jugend in ganz anderer Weise als bisher auf die Beschäftigung mit ausländischen Einrichtungen und auf die Betätigung in überseeischen Ländern hinzuweisen". Der Krieg hat diese im Fluß befindlichen Bestrebungen nicht etwa verstopft, sondern ihre Bedeutung für Deutschlands Macht und Geltung erst recht, mit einer vorher nicht gekannten Wucht, ins Licht gerückt. Als Ergebnis seiner Arbeiten legte das preußische Unterrichtsministerium unter dem 24. Januar 1917 dem Hause der Abgeordneten eine „Denkschrift über die Förderung der Auslandstudien" vor und stellte zugleich bestimmte Forderungen für deren Ausbau in den Haushaltvoranschlag ein.

Nach dieser Denkschrift handelt es sich bei der Einbeziehung der Auslandskunde in das Arbeitsgebiet der deutschen Bildungsstätten um drei getrennte Aufgaben:

1. Wissenschaftliche Auslandskunde,
2. Praktische Schulung von Beamten oder Privaten, die ins Ausland wollen,
3. Weckung außenpolitischen Interesses und Verständnisses in der Heimat.

Diese drei Probleme stehen nicht nur entwickelungsgeschichtlich, sondern auch rein sachlich betrachtet, in deutlicher Abgrenzung nebeneinander. Die Auslandskunde gehört im Rahmen der verschiedensten Wissenszweige zu den Aufgaben unserer Bildungslehre, seitdem es eine moderne deutsche Wissenschaft gibt. Sie wird durch Namen wie Humboldt und Savigny, Ranke und Ritter bestens ver-

[1]) Aus solchen Erwägungen ist offenbar der in dem Quellenlesebuch „Deutsches Schaffen und Ringen im Ausland" (Leipzig 1916, I. Bd.: Österreich-Ungarn, Balkan, Orient; 1917, II. Bd.: Amerika, Rußland) vorliegende Versuch hervorgegangen, auch unserer reiferen Jugend in Volks-, Fortbildungs- und Mittelschule mit dem Sinn für deutsche Tüchtigkeit und deutschen Unternehmungsgeist bereits einen weltweiten Gesichtskreis zu vermitteln; und wenn das Buch von Holdegel-Jentzsch auch noch einzelne Spuren einer Erstlingsarbeit an sich trägt, so darf es doch als Bahnbrecher für die Schulung politischen Sinnes in dem heranwachsenden Geschlecht und als Handreichung zur lebendigen Gestaltung eines echt nationalen, kulturwirklichen Erdkunde- und Geschichtsunterrichts warm begrüßt und dankbar benutzt werden.

treten und versteht sich bei der Erfassung des deutschen Wissenschaftsbegriffes innerhalb der Zweigstudiengebiete wie Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Staatswissenschaften, Archäologie von selbst, wenngleich die fortschreitende geistige Erschließung der Welt auch der wissenschaftlichen Auslandskunde immer neue, verfeinerte und vertiefte Teilaufgaben stellt. So darf z. B. die durch den Krieg uns besonders nahe gerückte Orientkunde sich nicht mehr bloß mit dem Studium der Außenseite der Religion (Kultus und kanonisches Recht oder wohl gar nur Koranstudium) begnügen, wenn sie ein zureichendes Bild des Islams entwerfen will, das uns vor Fehlschüssen bewahrt und dem Ruf der Gründlichkeit deutscher Forscherarbeit im Orient nicht schadet, sondern sie muß neben der landläufigen äußerlichen Betrachtungsweise auch das Gebiet der Glaubenslehre pflegen und in die großzügigen Gedanken der religiösen Geisteswelt eindringen. Sie muß neben der islamischen Religion die islamische Kultur und deren Grundlagen würdigen[1]); sie muß auch die unislamischen Seiten des orientalischen Lebens in den Bereich ihrer Betrachtung einbeziehen, um so die ganze geistige und wirtschaftliche Kultur des vorderen Orients im weitesten Sinne des Worts zu erfassen. Wir kommen auf diese Vertiefung der wissenschaftlichen Auslandskunde bei der Frage nach den Formen der Organisation noch zurück.

Als die Binnen-Großmacht Deutschland allmählich in ihren weltwirtschaftlichen und weltpolitischen Beruf hineinwuchs, traten der wissenschaftlichen Anteilnahme staatliche Bedürfnisse und praktische Belange nachdrücklich zur Seite. Die Schulung sachdienlich vorgebildeter Kräfte für die Zwecke der Verwaltung in dem auswärtigen Dienst, insbesondere die Ausbildung für die diplomatische, konsularische und Dolmetscherlaufbahn in den Schutzgebieten und in Übersee, wurde ein unabweisliches Bedürfnis; die Vorbildung von Offizieren der Schutztruppe und der Marine, von Kolonialbeamten und Sanitätspersonal, von Geistlichen und Lehrern in den deutschen Auslandgemeinden kam hinzu. Daneben aber gesellten sich als Pioniere des Deutschtums im Auslande die von privaten Bedürfnissen geleiteten Vertreter des Handels, des Gewerbes und der Landwirtschaft sowie die Angehörigen der sogen. freien Berufe (Ärzte, Forscher, Techniker, Ingenieure usw.). Für alle diese Berufsstände, die eine Tätigkeit im Auslande anstreben, sorgt seit dem Jahre 1887 das an der Universität Berlin begründete Seminar für Orientalische Sprachen, das dem Reich eine große Zahl tüchtiger Beamter des Aus-

[1]) Einen Überblick über die zeitgemäßen Forderungen zwecks Erschließung der islamischen Kultur entwirft der Bonner Orientalist Professor M. Horten in einem Aufsatz der Beiträge zur Kenntnis des Orients (XIII. Band, 1916, Halle a. S.) „Die Probleme der Orientalistik": I. Die materiellen Voraussetzungen: Land (seine Schätze) und Leute (Rasse, Fähigkeiten, Sprachen). II. Die menschliche Lebensbetätigung: a) Das Volksleben: Anschauungsvermögen: Volkskunst; Gefühl: Volksmystik, Volksaskese; sinnlicher Wille: Volksethik, Recht, kanonisches Recht, Sitte, Gewohnheitsrecht; naiver Verstand: Vorstellungen von der Welt, Glaubenslehre, Zauberei, Astrologie. b) Die Kulturschicht: Leben der Gebildeten; Anschauungsvermögen: Kunst; Gefühl: Mönchsleben Gebildeter; Wille: Höhere Ethik; Verstand: Wissenschaften und Philosophie, spekulative Theorie und Mystik.

wärtigen und Kolonialdienstes geliefert hat. Sein Wirkungsbereich ist allmählich dahin erweitert worden, daß in ihm alle großen Handels- und Verkehrssprachen der Länder vom fernen Osten bis zum westlichen Afrika samt den Realien der betreffenden Ländergebiete sowie die verbreitetsten europäischen Sprachen theoretisch und praktisch gelehrt werden; im Jahre 1913 ging dem Reichskanzler eine Anregung des Reichstages zwecks Ausbaues des Orientalischen Seminars zu einer Deutschen Auslandshochschule zu. Außerdem sind seit 1909 infolge der neuen Bestimmungen über den Eintritt in den diplomatischen Dienst des Reichs für die wirtschaftliche Ausbildung von Anwärtern auf den diplomatischen und höheren Konsulatsdienst wissenschaftliche Vorträge im Auswärtigen Amt und Studienreisen eingerichtet worden, für die die Ausgaben in dem Jahre des Ausbruchs des Krieges auf 33000 M. veranschlagt waren. Im Jahre zuvor (1908) war in Hamburg als zweite Fachschule für die Auslandsbildung das Kolonialinstitut begründet worden, das neben der praktischen Vorbereitung künftiger Beamter oder Erwerbstätiger in den Schutzgebieten auch die Aufgabe verfolgt, wissenschaftliche Studien auf kolonialem Gebiet zu treiben und für das Deutschtum in der Welt eine Auskunfts- und Nachrichtenstelle hinsichtlich der naturwissenschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse unserer Kolonien abzugeben.

Das dritte Bedürfnis, die Schaffung einer nationalen Auslandsbildung in der Heimat und die Politisierung des Denkens — nicht durch innerpolitische oder parteipolitische Gesichtspunkte, sondern durch außenpolitische Vertiefung unsrer Gesamtbildung — ist noch so jungen Datums, und seine weltpolitischen Inhalte liegen so sehr von dem Normalkreis der überlieferten Bildungsinhalte ab, daß das Verständnis für diese Notwendigkeit bis vor kurzem noch gering entwickelt und erst wenigen aufgegangen war. Die öffentliche Erörterung, wie sie sich z. B. in den Verhandlungen des Reichstages und des Abgeordnetenhauses in den Jahren 1913 und 1914 abspielte, wurde wesentlich von der Frage der Auslandsschule bezw. -hochschule beherrscht und im Verlauf der Besprechungen entwickelten sich zwei Anschauungen, von denen eine jede auf ihre Weise durch Pflege der Auslandswissenschaften die wirtschaftlichen Interessen des Reiches gegenüber dem Wettbewerb der andern europäischen Mächte auf dem Weltmarkte sicher zu stellen strebte. Die eine vertrat den Gedanken der Zentralisierung: Errichtung oder Ausbau einer zentralen Lehranstalt für Weltwirtschaft und die verwandten Lehrgebiete entweder in selbständiger Form oder in Anlehnung an bestehende Lehranstalten zwecks hochschulmäßiger Behandlung der Auslandsfragen und unserer Auslandsbeziehungen in Forschung und Lehre. Die anderen glaubten durch Dezentralisierung mittelst Vermehrung von Lehrkräften für Weltwirtschaft und die Nachbargebiete an den bestehenden Lehranstalten und durch Ergänzung des allgemeinen wissenschaftlichen Unterrichts dem Bedürfnis zu genügen oder zu entsprechen. Mit dieser ganzen Erörterung aber wurde der vorliegende Fragenkomplex nicht erschöpft und die Fragestellung einseitig im Sinne der zweiten, von der Denkschrift aufgeführten Notwendigkeit beeinflußt.

Die Denkschrift des preußischen Unterrichtsministeriums betont nun, daß eine Lösung des Auslandstudienproblems nur möglich sei, wenn alle drei Gesichtspunkte gleichmäßig berücksichtigt werden, und sie rückt in ihren weiteren Ausführungen namentlich die dritte, bisher wenig belichtete und erkannte Notwendigkeit in das helle Licht des Tages.

Es sollen auch Auslandsbeamte gebildet werden, aber was nützten uns die bestausgebildeten Diplomaten, Konsuln und Kolonialbeamten, wenn die deutsche Bildung nach wie vor binnenländisch eingestellt bliebe? Die Erziehung zum Weltvolke erfolgt nicht durch vortrefflich eingerichtete Auslandsschulen oder durch fachlich vorgebildete Verwaltungsbeamte, sondern „durch eine den neuen Tatsachen unserer Weltstellung gerechtwerdende Erweiterung unserer Bildungsinhalte". Die Unterrichtsverwaltung will gewiß die Fachbildung in Fachanstalten wie dem Berliner Seminar oder dem Hamburger Institut nicht missen, aber ihre Ziele gehen sehr viel weiter. „Sie will unserer Bildung, die bisher allzu einseitig literarisch-historisch-ästhetisch gerichtet ist, eine neue Note hinzufügen", damit der Arbeit der deutschen wirtschaftlichen und kulturellen Vorkämpfer im Auslande der unentbehrliche Klangboden in der Heimat nicht fehle. Gerade die, die niemals die Grenzen des Deutschen Reiches überschreiten werden, die aber die Masse der Bildungsschicht ausmachen, müssen sich mit staatswissenschaftlichem Verstehen und weltpolitischem Denken füllen und den ihnen mangelnden Augenschein von den Zuständen, Gesichtskreisen und Stimmungen des Auslandes durch das Studium der Weltzusammenhänge und Deutschlands Anteil daran sowie durch tieferes Eindringen in die Fragen der Auslandspolitik ersetzen. „Die auch während des Krieges hervorgetretene Beurteilung außenpolitischer Fragen nach innenpolitischen Gesichtspunkten [oder gar nach gewissen Parteidogmen] kann nur überwunden werden, wenn eine gediegene staatswissenschaftliche Bildung in bezug auf das Ausland als Ziel unsrer nationalen Bildungspolitik klar erkannt und energisch erstrebt wird". Das junge Juristengeschlecht, das dem Staat die künftigen Beamten stellt, die angehenden Oberlehrer, die unsre Bildungsideale in die Jugend der Zukunft pflanzen sollen, sie müssen es in ihren eindrucksreichsten Jahren für sich und für ihre berufliche Schulung erfahren, daß das neue Deutschland noch andere Aufgaben hat als literarisch-künstlerische Bildung zu pflegen oder pflichttreue Staatsdiener und tapfere Soldaten zu erziehen. Sie und alle Akademiker müssen es für ihre eigene Bildung als eine Ehrenpflicht ansehen, sich staatswissenschaftlich, sei es wirtschaftlich oder rechtlich oder politisch, zu belehren und innerlich zu den großen Fragen der Weltpolitik und Weltwirtschaft Stellung zu nehmen. Denn wer einmal selber von der Oberfläche tiefer in den Zusammenhang eines andersartigen oder gar wesensfremden Kulturkreises vorgedrungen ist, der geht mit andern, verläßlicheren Maßstäben an die Betrachtung des Weltgeschehens und an die Deutung der Auslandsnachrichten in den Zeitungen. Und wer durch die Beschäftigung mit dem Ausland ein Verständnis für die Weltstellung und die Weltaufgaben Deutschlands gewonnen hat, der ist am ehesten gefeit gegen die

schülerhafte Festlegung auf parteipolitische Lehrmeinungen und wird von selbst über die Verengung einer Kirchturmspolitik hinausgeführt. Wird solche staatsbürgerliche, außenpolitische Erziehung ein Bestandteil unsres Bildungsgutes und steht das weltpolitisch erfüllte Bildungsideal eines ganzen Volkes hinter der Wissenschaftspflege der Auslandskunde und hinter der Fachschulung der ins Ausland strebenden Beamten und Privaten, so ist die Voraussetzung gegeben, daß in Zukunft eine deutsche Kulturpolitik im Auslande nachhaltiger Fuß fassen und in größerem Maßstabe wirksam werden wird als bisher.

Es ist ungefähr das, was in der Fachliteratur über diesen Gegenstand Dr. Palme, der verdienstvolle Träger des Auslandhochschulgedankens, die „Nationenwissenschaft" genannt hat. Daß die Pflege dieser national-wissenschaftlichen Bildung eine der ureigensten Aufgaben unsrer Universitäten ist, unterliegt keinem Zweifel, da die Universitäten zu allen Zeiten „Brennpunkte unsrer nationalen Bildung" gewesen sind. Der Weg, auf dem sich unsre Hochschulen diese Fühlung mit den Bedürfnissen einer neuen Zeit sichern könnten, ist die stärkere und zielbewußte Betonung der Realien innerhalb des akademischen Sprachstudiums. Die veränderte Weltstellung des deutschen Vaterlandes wie die Idee der wissenschaftlichen Forschung erheischt es immer dringlicher, daß die Prinzipien und Methoden der Philologie und überhaupt der reinen Geisteswissenschaften mit den Mitteln ihres Erkennens planmäßig auch auf die Beschäftigung mit den Kulturverhältnissen der lebenden Völker übertragen werden. Ein vertieftes politisches und wirtschaftliches Auslandsverständnis wird die unmittelbare Frucht dieser Reform sein; aber auch dem neusprachlichen Unterricht an unseren höheren Schulen und Lehrerbildungsanstalten würde durch eine solche breitere Grundlegung der Sprachlehrerbildung eine Vertiefung zufließen, die in dem Volksschulunterricht und für die Bedürfnisse der heimatlichen Bildung in der Forderung der Verknüpfung von sprachlicher und sachlicher Belehrung längst ein Gemeingut der pädagogischen Theorie und wohl auch der Praxis geworden ist.

Mit aufrichtiger Freude und Genugtuung ist diese Denkschrift mit ihren großen Gesichtspunkten in den Kreisen derer begrüßt worden, die schon bisher sich mühten, tiefer in den Zusammenhang der Entwickelung von deutschem Geistesleben, deutscher Wirtschaftsarbeit, deutscher Auslandspolitik einzudringen — ich denke z. B. an die aus dem Ausschuß für die Sonderausstellung der Bugra erwachsene und unter Mitwirkung des Leipziger Historikers Karl Lamprecht ans Licht getretene „Zentralstelle für Kulturpolitik" („Deutsche Kulturpolitische Gesellschaft") mit ihrer kurz vor dem Kriege ins Leben getretenen „Zeitschrift für geistige, politische und wirtschaftliche Ziele deutscher Arbeit im In- und Auslande: Deutsche Kultur in der Welt". Das preußische Unterrichtsministerium als Bannerträger und Anreger eines neuen national-weltweiten und sachkundlichen Bildungsgedankens ist aber auch für alle Kreise der Erziehung, der Volksbildung und Lebenserhöhung ein hochwillkommener Bundesgenosse und warm zu begrüßender

Führer. Zumal sich auch die andern deutschen Bundesstaaten schwerlich den hier maßgebend vertretenen neuen Erkenntnissen zur Förderung der Weltstellung Deutschlands werden entziehen können oder wollen[1]). Es fragt sich nur, auf welchem Wege die hier aufgerichteten Ziele ihrer Verwirklichung entgegengeführt werden sollen.

3.

Die preußische Unterrichtsverwaltung lehnt, indem sie das Schwergewicht ihrer Bestrebungen auf die allgemeine Auslandsbildung legt, den vom Reichstag angeregten Gedanken der Errichtung einer Hochschule für Auslandsstudien ab. Weder der Ausbau des Orientalischen Seminars in Berlin zu einer Auslandshochschule und deren Übernahme auf das Reich noch die Begründung einer solchen zentralen Reichslehr- und Forschungsanstalt an einem bestimmten Orte könne das vorhandene Bedürfnis befriedigen oder treffe auch nur den wichtigsten Punkt des vielgestaltigen Problems. Es sind äußere und innere Gründe, die das Unterrichtsministerium für diese Geltung grundleglich macht.

Das Unterrichts- und Bildungswesen in Deutschland ist bisher Sache der Einzelstaaten gewesen. Das Reich hat für Unterrichtszwecke — wie es z. B. bei dem der preußischen Verwaltung unterstehenden Orientalischen Seminar der Fall ist — nur insoweit Veranstaltungen getroffen oder Mittel bereit gestellt, als es sich um die Heranziehung und Ausbildung geeigneter Kräfte für den Dienst des Reiches im In- oder Auslande handelte. Von dieser verfassungsrechtlichen Grundlage abzugehen, liegt für das Gebiet der Auslandsstudien kein Grund vor, und eine Abweichung könnte als ein Eingriff in die Zuständigkeit der Einzelstaaten empfunden werden, deren Unterrichtsbehörden zum Teil bereits in ihrem Bildungswesen der Auslandforschung eine den bisherigen Bedürfnissen entsprechende, für weitere Entwickelungen Raum lassende Fürsorge haben angedeihen lassen. Eine Durchbrechung jenes Grundsatzes der Reichsverfassung zwecks Schaffung einer Reichsauslandshochschule würde sich um so weniger empfehlen, als es dem Reiche an einer eigenen Unterrichtsverwaltung und den dafür erforderlichen sachverständigen Kräften fehlt. Es würde sich mangels geeigneter Ausführungsorgane nur genötigt sehen, sich für die Einrichtung, Verwaltung und Beaufsichtigung der Hochschule der Mitwirkung einer bereits bestehenden, voll organisierten einzelstaatlichen Unterrichtsverwaltung zu versichern.

Zu diesen verwaltungstechnischen Gründen kommen solche innerer Art hinzu. Von einer Zentralisierung des Auslandsstudiums durch die Begründung einer einzigen Reichshochschule würden immer nur ein paar hundert Bevorzugte Nutzen

[1]) Die Universität Leipzig hat im Winterhalbjahr 1917/18 ihr Institut zur Förderung des Auslandstudiums, insbesondere der auf den südeuropäischen Kulturkreis und den islamischen Orient bezüglichen Fächer erhalten. Auch das bayerische Kultusministerium tritt zu Anfang 1918 mit einer Denkschrift über den Ausbau der Auslandstudien in Bayern an die Öffentlichkeit, derzufolge Lektorate für die osteuropäischen und vorderasiatischen Sprachen errichtet und den einzelnen Universitätsseminaren zugeteilt werden sollen.

haben; der großen Mehrzahl würde der Besuch versagt sein. Die Aufgabe aber geht, recht erfaßt, gerade dahin, eine allgemeine politische Bildung unsrer studierenden Jugend anzubahnen, und diese viel umfassendere Aufgabe muß an allen den Stellen einer Lösung näher geführt werden, an denen sich die akademische Jugend ihre Bildung erwirbt und die bisher schon Brennpunkte unsrer nationalen Erziehung gewesen sind. Mit Sondereinrichtungen und Fachanstalten ist für die Begründung einer großdeutschen Kulturpolitik nichts zu erreichen, „wenn nicht das Bildungsideal eines ganzen Volkes dahintersteht. Das erzieht man aber nicht auf Auslandsfachschulen, sondern nur dadurch, daß man den Auslandsstudien ihren organischen Platz gibt im lebendigen Fluß unsres akademischen Lebens".

Also nicht Zentralisation sondern Dezentralisierung muß die Losung sein. Diese Methode entspricht auch den Grundsätzen organischen Wachstums, das überall wahrnehmbare Ansätze weiter entwickelt, an das Vorhandene anknüpft und auch das Neue weniger in der Form als in der Sache sucht. Auf diese bewußte Förderung des Willens zur Sache, nicht auf ein Prunken mit weithin sichtbaren Organisationsformen und vollklingenden Namen, kommt es an. Eine jede Universität soll darum die großen allgemeinen Fragen der Zeitgeschichte und der Weltwirtschaft — in die wir wohl die notwendige Erweiterung des nicht besonders genannten erdkundlichen Unterrichts einbeziehen dürfen — in Zukunft regelmäßig lehren, „schon einfach aus dem Grunde, weil die aus den Schützengräben heimkehrende akademische Jugend ein Recht darauf hat, die Ursachen des Krieges wie seine weltgeschichtliche Bedeutung in wissenschaftlich vertiefter Form vorgetragen zu bekommen". Auf dieser Grundlage erwächst dann, unterstützt durch die Anteilnahme, die der Krieg weitgehend für die Auslandsfragen geweckt haben dürfte, ganz von selbst eine staatswissenschaftliche Allgemeinbildung, die uns dringend not tut und alle Gruppen der künftigen Führerschaft im Volke angeht und befruchtet.

Für die Dezentralisierung bietet sich aber noch ein zweiter, auch unschwer gangbarer Weg, und dieser führt von der eben besprochenen allgemeinen Auslandsbildung vertiefend zur Fachbildung. An einzelnen Hochschulen können bestimmte Gebiete und Sonderaufgaben der Auslandskunde nachdrücklich gepflegt werden, die sich an alte Überlieferungen oder an die geographische Lage der Universität anknüpfen lassen. So ist z. B. für Kiel durch das dem Staatswissenschaftlichen Institut angegliederte „Institut für Seeverkehr und Weltwirtschaft" mit Seerechtlichem Seminar (Grundsteinlegung am 9. Februar 1918) der Weg nach Übersee gewiesen, während Bonns Lage das Studium des Romanischen und des Niederländischen Kulturkreises nahe legt und in Königsberg und Breslau die slawische Welt für Lehre und Forschung von besonderem Interesse ist. Diese (und andere preußische und außerpreußische) Universitäten müßten allmählich zu Mittelpunkten einer besonderen Fachausbildung für die von ihnen gepflegten Gebiete entwickelt werden.

Wenn dabei das Kultusministerium sein Augenmerk besonders auf die Universitäten richtet und meint, daß die Technischen Hochschulen sich bei der

Organisation ihres Unterrichts weniger für die neuen Aufgaben eigneten, so ist der Blick wohl vornehmlich auf die ehrwürdige Überlieferung der universitas literarum eingestellt, deren wissenschaftlicher Gesamtarbeitsplan hier durch einen neuen Ausschnitt aus den Studienmöglichkeiten erweitert wird. Aber daneben wird nicht übersehen werden dürfen, daß in dem neuen Deutschland auch die Technischen Hochschulen durch die Pflege der Naturwissenschaften, des Ingenieurwesens und der Technik bereits einen hervorragenden Anteil an der Weltgeltung Deutschlands genommen haben; neben der Fachbildung tut darum den in das Ausland gehenden Ingenieuren, Elektrotechnikern und anderen Vertretern der praktischen Wissenschaften als Vorkämpfern des Deutschtums in der Welt auch eine vertiefte und bewußte nationale Auslandsbildung not. Neben den Technischen Hochschulen dürften aber auch den Handelshochschulen und anderen fachlich eingestellten Lehranstalten und Kursen, wie z. B. dem Deutsch-Südamerikanischen Institut in Aachen, den Vereinigungen für staatswissenschaftliche Fortbildung in Berlin, Köln und Frankfurt a. M., sich neue Aufgaben und Richtlinien für weltpolitisches Denken und wirtschaftliches Handeln ergeben.

Enzyklopädisch betrachtet, werden die Auslandstudien nach den Ausführungen der Denkschrift eine gewisse Neuerung schon durch die Zusammenstellung der wissenschaftlichen Zweiggebiete bringen, die für einen jeden zum Ausland in Beziehung stehenden Beruf erforderlich sind. Fachstudien für einen bestimmten Beruf bedingen auf diesem Gebiete nicht nur philologische, d. h. hier sprachliche, sondern auch staatswissenschaftliche, rechtliche, geschichtliche und erdkundliche Kenntnisse, vor allem aber — das ist geradezu die für unsere Arbeiten im Orient z. B. unerläßliche, nur zu oft übersehene Voraussetzung — Vertrautheit mit der ganzen soziologischen Struktur und ein Verständnis des vielgestaltigen Denkens und Empfindens, das schon in dem nahen Orient nach dem Urteil mancher Forscher von einem andersartigen psychologischen Menschheitstyp herrühren soll. Hier bereitet sich also auf einem Sondergebiet der Wissenschaft durch deren Anwendung auf die Praxis eine neue Gliederung vor, die den alten Wissensgebieten nichts nimmt, aber zu neuen Zusammenfassungen führt, die im wesentlichen mit gewissen großen Kulturkreisen zusammenfallen. Indem die Auslandsstudien in der hier vertretenen breiten Erfassung das geistige Interesse von der einseitigen technischen Ausrüstung zum Broterwerb wieder auf die großen Zusammenhänge und die Bewußtheit einer nationalen Kultur hinlenken, wirken sie an ihrem Teile dazu mit, daß die notwendige Geschlossenheit und Einheitlichkeit unsrer Bildung erhalten bleibt und die Wissenschaft vor dem Zerfall in allzuviele Sonderfächer und Spezialstudien bewahrt wird.

4.

Wenn es sich nun bei dem Versuch zur Ausgestaltung des Universitätsunterrichts um die Frage sachverständiger Lehrkräfte handelt, so geht die Denkschrift weniger auf die Begründung fester Stellen, also auf die Einrichtung von

Ordinariaten und Extraordinariaten, aus. Für Berlin ist eine außerordentliche Professur für orientalische Hilfswissenschaften, namentlich die Realien, und für Münster eine solche für Kunde des „christlichen" Orients beantragt[1]), der aus der philosophischen und naturwissenschaftlichen Fakultät ein Orientalisches Seminar an die Seite gestellt wird; außerdem sind Lektorate für Bulgarisch in Berlin und für Spanisch in Bonn geschaffen.

Zwecks Gewinnung und Erziehung der erforderlichen Kräfte sollen vielmehr für bestimmte Fragen Männer der Praxis, sei es aus dem Wirtschaftsleben, sei es aus dem Außendienst des Reiches, als „beauftragte Dozenten", ohne Einreihung in den betreffenden Lehrkörper, zu Worte kommen. Ob ihr Lehrauftrag sich durch Einzelvorträge, durch einen Kursus oder durch eine ordentliche Semestertätigkeit erledigt; ob nicht auch weitere Kreise als Hörer zu diesen Vorlesungen hinzugezogen werden können, das hängt von den jeweiligen Bedürfnissen und Möglichkeiten ab. In der Hauptsache wird es sich um zweistündige Semestervorlesungen möglichst in Verbindung mit einem Kolloquium oder gar mit seminaristischer Arbeit handeln. Daß der eine oder andere dieser Lehraufträge sich hernach einmal in eine feste Stellung umwandeln würde, liegt in der Natur der Sache. Daß die staatlich geförderte oder angeregte literarische und pädagogische Wirksamkeit dieser Kräfte auch dem Entstehen einer außenpolitischen Literatur in deutscher Sprache zugute kommen möchte, kann nur dringend gewünscht und warm begrüßt werden. Solche Lehraufträge sind in Aussicht genommen für spezielle Geographie und Landeskunde einzelner fremder Länder, für ausländisches Recht, für Wirtschaftskunde des Auslandes und weltwirtschaftliche Beziehungen überhaupt, für Geschichte, Religion und Kulturgeschichte fremder Völker sowie für außenpolitische Zeitgeschichte. Dabei soll möglichst immer durch sachliches Nebeneinander oder zeitliches Nacheinander je ein ganzer Kulturkreis dem Verständnis der Hörer nahegebracht werden, wie auch bei dem Übergang von der allgemeinen politischen Bildung und staatswissenschaftlichen Erziehung zu ernsteren Fachstudien für einen Lebensberuf innerhalb des betreffenden Kulturkreises dieser übergeordnete Gesichtspunkt nicht aus dem Auge verloren werden soll. In Berlin wird z. B. nach Einfügung der neuen Professur ein wirklich geschlossenes Bild des islamischen Kulturkreises geboten werden, während die Universität Münster, wo in der katholisch theologischen Fakultät schon je ein Lehrstuhl für Missionskunde und Religionsgeschichte besteht, sich anschickt, die Grundlagen für das Studium des der islamischen Welt eingesprengten christlich-orientalischen Kulturkreises zu legen.

Durch diese Maßnahme wird ein neuer und großer Gesichtspunkt in den akademischen Lehrbetrieb hineingetragen, der auch an seinem Teil die großzügige und weitherzige Neueinstellung der preußischen Unterrichtsverwaltung auf diesem Gebiete bekundet und beleuchtet. Während bis dahin kritisch gerichtete, unbemittelte und nicht durch Vetternschaft mit dem führenden Professoren-

[1]) Die Stellen sind inzwischen eingerichtet und mit Dozenten besetzt worden.

tum verbundene geistige Kräfte, oft nicht ohne einen Schein des Rechten, den akademischen Lehrkörpern die Pflege eines gewissen Kastengeistes nachgesagt hatten, wird hier die Auslese ganz unabhängig von verschiedenen Beziehungen rein nach der Eignung für die betreffende Sonderaufgabe getroffen werden; und jeglicher etwa denkbaren Reibung mit den führenden akademischen Schichten ist dadurch vorgebeugt, daß diese neuen Lehrkräfte zunächst nicht dem Lehrkörper der Universität eingegliedert werden. Hier bietet sich also auf einem neuen Felde und an einer wichtigen Stelle unsres nationalen Bildungswesens „dem Tüchtigen freie Bahn", und manche Auslandserfahrungen oder Privatsonderstudien, die jetzt für die Allgemeinheit brach liegen, weil es ihren Trägern an der Anregung und Gelegenheit zur Verwertung fehlt oder weil sie die Umständlichkeit und Kostspieligkeit der akademischen Laufbahn scheuen, können nutzbar gemacht und in die rechten Bahnen gelenkt werden — zum Heile vieler!

Wird diese Linie weiter verfolgt, so muß der Staat auch dahin gelangen, daß er, dem Wesen der „Bildung" entsprechend, die Frage der Auslandstudien aus einer Angelegenheit der Universitäten bezw. der Technischen Hochschulen zu einer Aufgabe der allgemeinen Volksbildung macht, und diese Entwicklung kann nicht ohne Rückwirkung auf die Gesamtgestaltung unseres Bildungswesens beiben.

5.

Auch hier eröffnen sich der Unterrichtsbehörde neue zeitgemäße Bahnen, die nur beschritten zu werden brauchen, damit den Bedürfnissen der Gegenwart und den Forderungen einer neuen Zeit Rechnung getragen werde.

Im übrigen können die Meinungen jedoch — auf das Endziel der akademischen Auslandsstudien geschaut — darüber auseinandergehen, ob die hier vertretene Dezentralisierung der einzig mögliche oder zweckmäßige Weg ist. Daß er zweckmäßig ist, um Auslandsverständnis unter unserer Jugend zu wecken und die Auslandsbildung zu fördern, das zu leugnen, kann niemandem einfallen. Und auch das andere ist eine richtige und angesichts der Tribüne, die es ausspricht, nicht hoch genug zu bewertende Erkenntnis, daß die Erweiterung unserer Bildungsinhalte den Wurzeln unserer Volksbildung zuerst frische Nährquellen zuführen und durch eine nationale Bildungspolitik die Arbeit und Auffassung der studierenden Jugend befruchten muß. Eine zentrale, fachlich eingerichtete Lehranstalt würde das nimmermehr zu leisten vermögen. Aber ob nicht die Lösung jener in der Denkschrift an dritter Stelle genannten Aufgabe, die Weckung außenpolitischen Interesses und Verständnisses in der Heimat, von sich aus über den eigenen Arbeitskreis hinausweist und gerade in breiteren Schichten allmählich das Verständnis für die Notwendigkeit einer ausschließlich der Auslandsbildung gewidmeten fachlichen Studienanstalt wecken oder mehren würde? Und ob nicht umgekehrt von einer solchen großangelegten Sonderlehranstalt wichtige Rückwirkungen auf den dezentralisierten Auslandsbetrieb an den Universitäten nach Stoff und Methode ausgehen könnten?

Nur eine solche Zentralanstalt ist doch schließlich imstande, den gesamten erdumfassenden Erkenntnisstoff zu beschaffen, zu sammeln, zu verarbeiten und zu verbreiten. Denn je richtiger der Grundsatz ist, daß es für alle Arbeit einer Einfühlung in die fremde Volksseele und eines inneren Verstehens von Land und Leuten, Wirtschafts- und Gesellschaftsleben bedarf, desto weniger erscheint eigentlich der Fakultätsprofessor als die Stelle, die das letzte Wort über die Auslandsverhältnisse zu sprechen hat. Wissenschaftliche Auslandskunde wird nicht vom grünen Tisch aus durch das Studium der Quellen erworben, sie wird auch nicht ausreichend durch den fortgehenden Gedankenaustausch mit dem betreffenden Kulturkreis oder Ländergebiet gewährleistet; die Fehler der Vergangenheit, die uns so bitterlichen Schaden gebracht haben, warnen nachdrücklich vor Selbsttäuschung oder neuen Irrtümern in dieser Richtung. Vollwertig ist in diesem Zusammenhange erst der, der sich durch eigene Anschauung ein zutreffendes Bild von den kulturellen oder wirtschaftlichen Verhältnissen des Auslandes erarbeitet hat, der ferner in der Lage ist, sich das Urteil auch im Wandel der Zeiten durch die Anschauung auf der Höhe der jeweiligen Gegenwart zu erhalten und der nun seine als Forscher auf dem Wege der Anschauung erworbenen Kenntnisse als Auslandslehrer mittelst Lehre und Unterricht verdolmetscht und verbreitert. Das kann nicht leicht ein Universitätslehrer, der durch seinen Lehrauftrag im wesentlichen zur Seßhaftigkeit verurteilt ist und nur in größeren Zwischenräumen wird Studienreisen unternehmen können. Das kann allein der Fachlehrer an der wohlbemittelten Auslandshochschule, der mit den Mitteln dieser Anstalt in der Lage ist, sich in regelmäßiger Wiederkehr sein Forschungsgebiet buchstäblich vor die Augen zu halten oder sich aus besonderen, in das Geistes- oder Wirtschaftsleben seines Studiengebietes eingreifenden Anlässen in das Ausland schicken zu lassen. Durch solche Regelung wird für die Auslandskunde eine nicht auf schiefer Auffassung oder vergilbter Weisheit beruhende Kenntnis verbürgt, hier quillt die lebendige und gegenwartskundige Brunnenstube, aus der sich die Praxis Belehrung, die Lehrtätigkeit an den Universitäten und Hochschulen Befruchtung und der einzelne Universitätslehrer unter Umständen seine Ausrüstung für den neuen, besonderen Auslandslehrauftrag holen kann.

Damit rückt der erste Punkt der Denkschrift, die Vertiefung unsrer wissenschaftlichen Auslandskunde, neben dem dritten wieder in den Vordergrund. Unser Weg führt in sachlicher und auch in organisatorischer Folge von der Mannigfaltigkeit zur Einheit, von der allgemeinen Auslandsbildung zu der fachwissenschaftlichen Auslandskunde. Und wenn wir darum die im Vollzug begriffene Dezentralisierung der Auslandsstudien gut heißen, ohne damit die Einrichtung von außerordentlichen Fortbildungsgelegenheiten oder die Schaffung einer besonderen Auslandshochschule in großem Stile abzulehnen, so finden wir für diesen Weg auch in der Denkschrift des preußischen Kultusministeriums selber Ansätze. Indem dieses bei der geplanten Erweiterung des Universitätsunterrichts für bestimmte Fragen auf Männer der praktischen Erfahrung aus dem Wirtschafts-

leben oder dem Reichsaußendienst zurückgreift, liegt darin ein Eingeständnis der Unzulänglichkeit der Auslandsbildung, wie sie die Universität mit den vorhandenen Kräften und Organisationsformen vermittelt. Denn diese nur „beauftragten", nicht vollgültigen Dozenten geben doch offenbar das eigentliche Forschermaterial her, das sich durch längeren Dienst oder gründliche Tätigkeit im Auslande eine wirkliche Kenntnis und ein auf Anschauung, Erfahrung und Umgang gegründetes Verständnis der Verhältnisse in Übersee erworben hat. Benötigt man aber für die neuen Aufgaben solche neuen Kräfte, so sollte man ihnen nicht den Stempel von Gelegenheitsreisenden aufdrücken, die gegen Entlohnung und auf Bestellung Vorträge an den Universitäten halten, sondern ihnen an der Universität in deren Lehrkörper bzw. an einer neu zu gründenden Auslandshochschule diejenige Stellung gewähren, die ihrem Wissen entspricht, ihre Kraft verpflichtet und ihr Lehransehen verbürgt.

6.

Natürlich stehen einem baldigen Vorgehen in der Richtung der Zentralisierung mancherlei Schwierigkeiten im Wege, und es ist darum nur zu begrüßen, daß die Unterrichtsverwaltung in Preußen mit der Inangriffnahme des andern Weges ungesäumt vorangegangen ist. Die Gründung oder Einrichtung einer hochschulmäßigen Zentralanstalt für Forschung und Lehre erfordert ganz außerordentliche Mittel, da sie von vornherein, wenn sie ihrer Idee wirklich entsprechen soll, in größtem Stile angelegt sein muß. Das heißt, sie muß stets in der Lage sein, die Fortschritte in der Entwickelung der fremdländischen Verhältnisse zu verfolgen und zu diesem Zweck den Lehrkörper in stetiger, lebendiger Verbindung mit den fremden Ländern zu erhalten; sie muß aber auch nach Organisation, Lehrplan- und Lehrmitteleinrichtung auf die Bewältigung eines ständigen Zuwachses an Lehrstoff und Lehraufgaben eingestellt sein. Es dürfte dieser Fachhochschule weder an Lehrkräften fehlen, die die Verhältnisse der Gegenwart in den fremden Sprach- und Machtgebieten nach Seiten der allgemeinen Kulturkunde und der Realien wie nach den besonderen völkerkundlichen, wirtschaftlichen, rechtlichen und politischen Gesichtspunkten behandeln, noch dürfte die sachliche Ausstattung mit einer umfassenden Auslandsbücherei, mit einem reiche Muster- und Materialiensammlungen, Schau- und Studienobjekte enthaltenden Auslandsmuseum und mit einem Archiv für Auskunftszwecke Lücken in der Grundlegung oder in dem Ausbau aufweisen.

Auf zwei weitere Schwierigkeiten machte die im März 1917 von dem Auswärtigen Amt herausgegebene „Denkschrift über den Ausbau des Orientalischen Seminars zu einer deutschen Auslandshochschule bzw. über den Ausbau der Auslandsstudien" aufmerksam. Mit der Kostenfrage steht die Eignungsfrage insofern in Verbindung, als es gelegentlich Schwierigkeiten begegnen könnte, für die mannigfaltigen Lehraufgaben stets oder sogleich das geeignete Lehrpersonal zu finden. Diese Lehraufgaben verzweigen sich nicht nur nach den verschiedenen Wissensgebieten, in die das Studium der internationalen Wechselbeziehungen

politisch wie wirtschaftlich und geistig zerfällt, sondern auch nach den verschiedenen Länder- und Kulturgebieten. Und auch, wenn hier größere Gruppen zu Einheiten zusammengefaßt und der gemeinschaftlichen Betrachtung unterworfen würden, wie z. B. die Welt des Islams, die Schutzgebiete, Ostasien, Ibero-Amerika, die slawischen Völker, so mindert das nur wenig an den Höchstforderungen, die der Betrieb an Zahl und Mannigfaltigkeit der Lehrkräfte stellt.

Weiterhin bleibt auch die Frage offen, ob dem zahlreichen Lehrkörper eine angemessene Hörerzahl entsprechen würde. Denn von denen, die jung ins Ausland gehen, um dort ihr Fortkommen zu finden oder den Abschluß ihrer Ausbildung zu suchen, werden nach der im deutschen Handelsstande weitverbreiteten Auffassung sich viele für die heimische Vorbereitung mit praktischen Sprachstudien und allgemeinen Landeskenntnissen begnügen, die als Ergänzung gleichzeitig mit ihrem Hauptstudium oder während der Ausbildungszeit, jedenfalls nebenher und möglichst rasch, erledigt werden. Für die Fachhochschule kämen darum in erster Linie neben den Anwärtern für den konsularischen oder diplomatischen Dienst die Angehörigen der freien Berufe, die künftigen Forscher und Gelehrten in Frage. Wie groß aber die Zahl der Hörer aus diesen Gruppen sein würde, läßt sich wohl kaum nach bestimmten Anhalten beurteilen, zumal über die künftige Gestaltung unserer Beziehungen zum Auslande gegenwärtig noch völlige Ungeklärtheit herrscht.

Diese Unmöglichkeit zu übersehen, wie sich in der Zukunft nach Beendigung des Krieges die Beziehungen des Reiches zum Auslande auf politischem und geistigem Gebiete gestalten werden, läßt es denn auch ratsam erscheinen, vorderhand bei der praktischen Absteckung der Wege und der Verwirklichung neuer Baurisse Zurückhaltung zu üben. Grundsätzlich sind wir der Meinung, daß eine weitgehende Aufklärungstätigkeit von den Universitäten in Auslandsfragen die Begründung einer großen Fach-Auslandshochschule nicht auszuschließen braucht oder ausschließen sollte. Man sollte vielmehr das eine tun und das andere nicht lassen. Taktisch aber ist vielleicht die Stunde noch nicht gekommen, um über die unmittelbaren praktischen und elementaren Bildungsbedürfnisse hinaus Grundlinien für ein Auslands-Unterrichtssystem zu entwerfen, das die Wiederherstellung eines Friedensweltverkehrs voraussetzt und bei der gegenwärtigen Wandelbarkeit der Aufgaben nur schwankend in den Umrissen sein könnte. Das Problem der sogenannten kulturellen Beeinflussung des Auslandes bedarf z. B. nach den gemachten Erfahrungen inbezug auf seine Möglichkeit, Nützlichkeit und die Wege der Verwirklichung noch erst einer gründlichen Untersuchung und Zergliederung, und wir werden gut tun, uns vorderhand auf den Ausbau des Vorhandenen und auf die Angleichung an neue, greifbar vorliegende und wohlunterbaute Erfahrungen und Bedürfnisse zu beschränken.

Dieser letzte Gesichtspunkt rückt dank der durch den Krieg herbeigeführten Verstärkung unserer Beziehungen nach Osten das östliche Europa und den nahen Orient in den Vordergrund und heißt darauf vorerst das Schwergewicht der

praktischen Pflege verlegen. In dieser Richtung ist, wie wir eingangs sahen, das Ausland, das verbündete wie das feindliche, bereits wirksam geworden; in der gleichen Richtung läuft aber auch der Antrag des Vertreters der Universität Breslau, Geheimen Regierungs-Rates Professors Dr. Hillebrandt, der am 8. Juni 1916 im Preußischen Herrenhause unter lebhafter Zustimmung des Hauses beantragte, die königliche Staatsregierung zu ersuchen, im Zusammenhang mit anderen Maßnahmen zur Vermehrung der Auslandskenntnisse besondere Vorkehrungen zur Förderung der Orientalistik zu treffen. Die Denkschrift des Preußischen Kultusministeriums hat sich diesen Gesichtspunkt zu eigen gemacht, und es darf davon eine Vermehrung der Lehrstühle für Geschichte und Kultur des islamischen Orients erhofft werden, wie sie bisher nur am Hamburger Kolonialinstitut und an der Universität Bonn bestanden. Was jedoch not tut, um den künftigen Inhabern dieser Lehrstühle zuvor Gelegenheit zu bieten, eine zureichende und lebendige Anschauung von dem modernen Orient zu erwerben, wäre die Begründung eines Forschungsinstitutes für den islamischen Orient, etwa in Konstantinopel oder auf der Grenze des türkisch-arabischen Sprach- und Kulturkreises in Aleppo. Das in Jerusalem bestehende Deutsche Evangelische Institut zur Erforschung Palästinas, durch das der Schreiber dieser Zeilen hindurchgegangen ist, genügt bei aller Anerkennung der Dienste, die es der biblischen wie der neuzeitlichen Landeskunde geleistet hat, für diese Zwecke nicht[1]). Daneben könnten in der Heimat für die wirtschaftliche und wissenschaftliche Arbeit eine oder mehrere Orienthochschulen, Orienthandelsakademien, oder wie man diese weltpolitisch eingestellten Institute bezeichnen will, begründet werden[2]).

Der Geist von Weimar und die Zucht von Potsdam beschließen in sich die Wurzeln deutscher Kraft. So hat es bei der jüngsten Kaiser-Geburtstagsfeier der Rektor der Technischen Hochschule zu Berlin, Prof. Dr.-Ing. Kloß, in seiner geistvollen akademischen Festrede geprägt. Das aufwärts strebende Menschentum mit Geist und Gemüt, mit Kunst und Wissenschaft, mit Persönlichkeitsidealen und innerem, ausgereiftem Freiheitssinn und der staatsbürgerliche Gedanke mit all seiner Pflichterfülltheit und Manneszucht, mit seiner Verantwortungsfreudigkeit und Einordnungswilligkeit, mit seiner strengen Sachlichkeit und der vorwärts

[1]) Auch muß zur Zeit dahin gestellt bleiben, ob deutsche Forschung dort eine Stätte behalten oder wiedererobern wird.

[2]) Inzwischen hat die preußische Unterrichtsverwaltung Halle zum Mittelpunkte der orientalischen Auslandstudien bestimmt. Dort soll ein Seminar für orientalische Sprachen mit einer islamischen und einer indischen Abteilung geschaffen und mit der reichen Bücherei der deutschen Morgenländischen Gesellschaft verbunden werden. Ob damit dem Zentralisationsgedanken in der oben vertretenen umfassenden Form entsprochen werden wird, ist noch nicht ersichtlich. Auch in Frankfurt/M. ist ein Verein „Wissenschaftliches Institut für die Kultur und Wissenschaften des modernen Orients" begründet worden, der in Verbindung mit der Universität ein Orient-Institut errichten will. Das in einer früheren Note erwähnte Südosteuropa- und Islaminstitut an der Universität Leipzig hat die Begründung eines neuen Lehrstuls für Islamkunde und Arabisch in Aussicht genommen.

drängenden Tatkraft gleichen zwei Pfeilern, zwei Trägern einer Welt, die fest verankert ruht im Grunde deutschen Wesens. Diese Kräfte haben uns unser hohes Bildungsideal gegeben, und sie müssen auch fernerhin die Grundlage unserer deutschen Bildung und die starken Wurzeln unserer Kraft bleiben, wenn wir die großen Aufgaben erfüllen wollen, zu denen unser Volk vom Schicksal ausersehen scheint. Aber in dem neuen Deutschland genügt es nicht mehr, ein Volk der Dichter und der Denker zu sein und den schönen Humanismus zu pflegen. Es genügt auch nicht, durch den Einschlag des altpreußischen Soldaten- und Beamtenideals die Imperative einer educatio strenua zu verwirklichen. Das alles darf uns auch fernerhin nicht fehlen, und Erkenntnis und Gefühl auf der einen, der Wille und die Tat auf der andern Seite müssen nach wie vor als Kraft und Stoff in unserm Bildungswesen wirksam bleiben. Aber auf dieser Grundlage muß sich eine Erweiterung unserer Bildungsinhalte vollziehen, die „den neuen Tatsachen unserer Weltstellung gerecht wird" und eine staatsbürgerlich-politische Erziehung verbürgt, die Auslandsverständnis vermittelt und solch außenpolisches Verständnis als ein Bildungsideal des ganzen Volkes aufrichtet. „Unser Feld ist die Welt!"

Die Kriegsreform des Religionslehrplans in den höheren Knabenschulen Preußens

Von Schulrat Dr. A. Reukauf in Coburg

Es war im Jahre 1892, als ich in meiner Dissertation[1]) die Lehrplanfrage für den evangelischen R.-U. der höheren Schulen, ausgehend von der Feststellung des Lehrziels einerseits und einer Untersuchung des religiös-sittlichen Entwicklungsgangs der christlichen Einzelpersönlichkeit andererseits, einer eingehenden Betrachtung unterzog. So ist es in gewissem Sinne eine Jubiläumsarbeit, wenn ich es jetzt unternehme, den neuen „Lehrplan für den evangelischen R.-U. an den höheren Schulen für die männliche Jugend in Preußen" vom 18. April d. Js. zu besprechen. Meine Aufgabe soll sein, erstlich festzustellen, inwiefern er einen Fortschritt über den bisher gültigen Lehrplan vom Jahre 1901 bedeutet, zweitens aber auch ihn an den Forderungen zu prüfen, die vom Standpunkt einer wissenschaftlich begründeten Pädagogik gestellt werden müssen; ich werde ihn also sowohl mit relativem wie absolutem Maßstab zu messen suchen. Daß der Lehrplan von 1901 ein sehr wenig glückliches Gebilde war, ist sofort beispielsweise in der Kritik Thrändorfs im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Jahrgang 1903, festgestellt worden. Fortwährend wurden auch in der eigentlichen Fachpresse Rufe nach einer gründlichen Reform dieses Lehrplans laut, zumal nachdem die höheren Mädchenschulen Preußens im Jahre 1908 einen

[1]) A. Reukauf, Der Lehrplan des evangelischen R.-Us. an höheren Schulen, vom Standpunkt der wissenschaftlichen Pädagogik aus begründet. Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1892.

neuen, verbesserten Lehrplan erhalten hatten[1]). Im Jahre des Kriegsausbruchs wurde die Reform von zwei Seiten her aufs neue gefordert: In der Osterversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Gera wurde im Anschluß an einen Aufsatz von Prof. E. Heyn-Hannover über den abschließenden R.-U. auf der Oberstufe höherer Schulen[2]) beschlossen, daß sich der Verein mit einer Eingabe an den preußischen Kultusminister wenden sollte, die auf Grund einer Kritik des geltenden Lehrplans Vorschläge für eine gründliche Neugestaltung machen sollte. Die Eingabe selbst ist unter Einfluß des Krieges nicht zur Einreichung gekommen, aber die als Beilage ausgearbeitete Lehrplanarbeit Heyns ist auf Beschluß des betreffenden Ausschusses in der Fachpresse veröffentlicht worden[3]). Im gleichen Frühjahr auf der zu Pfingsten in Eisenach abgehaltenen allgemeinen Religionslehrer-Versammlung wurde ebenfalls zur Lehrplanreform grundsätzlich Stellung genommen und folgende bedeutsame Erklärung abgegeben: „Die Versammlung preußischer Religionslehrer höherer Schulen spricht einmütig ihre Überzeugung dahin aus: die preußischen Lehrpläne für den evangelischen R.-U. höherer Knabenschulen bedürfen dringend einer Reform im Geiste einer fortgeschrittenen psychologisch-pädagogischen Erkenntnis, und zwar in der Richtung der in Einzelheiten freilich auch noch verbesserungsbedürftigen Lehrpläne für das höhere Mädchenschulwesen. Wir halten die Bewegungsfreiheit, wie sie uns von den Behörden mehrfach zugesichert worden ist, für ein wertvolles und unentbehrliches Gut und geben den Amtsgenossen anheim, davon inzwischen Gebrauch zu machen; wir fordern aber die Provinzialvereine auf, sich mit der Frage einer organischen Neugestaltung des Lehrplans zu beschäftigen und sie so vorzubereiten, daß auf dem nächsten Verbandstage ein Beschluß gefaßt und ein gemeinsames Vorgehen bei dem Herrn Minister in die Wege geleitet werde." Eine weitere Verfolgung dieser hochwichtigen Angelegenheit durch die Religionslehrer-Vereinigung als die nach allgemeinem Urteil jedenfalls in erster Linie zuständige Vertreterin von Lehrplanreformen für unser Unterrichtsfach wurde durch den Krieg verhindert. Zu Ostern aber im dritten Kriegsjahr erschien plötzlich von höchster Stelle der Erlaß, der die Neuordnung des Religionslehrplans der höheren Knabenschulen Preußens für das neue Schuljahr anordnete. Was bringt diese „Neuorientierung" auf dem Gebiet des für die Gesinnungsbildung wichtigsten Fachs?

Das Wesen eines Fachs ist bestimmt durch das allgemeine Lehrziel, das man ihm setzt. Es gab eine Zeit, da sah man in der „Heranbildung charaktervoller christlicher Persönlichkeiten" das naturgemäße Ziel des R.-U.s schon bei

[1]) E. Heyn, Zum Lehrplan des evangelischen R.-U.s. Zeitschrift Frauenbildung 1909, S. 113—209.

[2]) E. Heyn, Der systematische Unterricht auf der obersten Stufe höherer Schulen in seinem Verhältnis zum gesamten R.-U. dieser Anstalten. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1914.

[3]) E. Heyn, Der Religionslehrplan für die preußischen höheren Knabenschulen von 1901 im Vergleich mit dem Religionslehrplan für das preußische höhere Mädchenschulwesen von 1908. Zeitschrift für den evangelischen R.-U. an höheren Lehranstalten, 1914, S. 69—83.

den beschränkten Volksschulverhältnissen. Dieses Ziel bezeichnet auch der Religionslehrplan von 1901 unmittelbar als das richtunggebende Unterrichtsziel. Er fügt hinzu, daß diese christlichen Persönlichkeiten ihre Befähigung dereinst dadurch zu erweisen haben, daß sie „durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben einen ihrer Lebensstellung entsprechenden heilsamen Einfluß innerhalb unseres Volkslebens ausüben". Die lebhafte Erörterung des Problems der Lehrbarkeit der Religion auch in den Kreisen der Religionslehrer höherer Schulen[1]) hat bescheidener denken gelernt. Die Heranbildung von geschlossenen Charakteren ist erkannt worden als etwas, dessen Erfüllung über die Kraft der Schule hinausgeht; nur als letztes, höchstes Erziehungsziel, für das die Grundlagen geschaffen werden sollen, kann sie gelten. Das führt zur Unterscheidung dieses höchsten Ziels von dem eigentlichen Unterrichtsziel. So wird denn im neuen Lehrplan von 1917 ausdrücklich eine „Lehraufgabe" und ein „Lehrziel" unterschieden, und erst in einem zweiten der Festlegung der unmittelbaren Lehraufgabe folgenden Satz auf jenes oberste Lehrziel in folgender Weise hingewiesen: „Der R.-U. verfolgt das Ziel, die Schüler mit dem Geiste evangelischen Christentums so vertraut zu machen, daß sie in der christlichen Wahrheit die sichere Grundlage ihrer Lebensauffassung erkennen, sich dereinst als lebendige Glieder der kirchlichen und bürgerlichen Gemeinschaft in gesundem Sinne betätigen und auch in den schwersten Lebenslagen im Christenglauben Halt und Trost finden." Stimmt man dem zu, daß Religion unter bestimmten Voraussetzungen bezüglich der natürlichen Anlagen des Zöglings einerseits und bezüglich der pädagogischen Gestaltung des R.-U.s anderseits „lehrbar" ist[2]), so wird man diese Zielstellung billigen können. Jedenfalls hebt sie gut das intellektuelle, das Gefühls- und das Willensmoment in dem obersten Ziel hervor. Immerhin wäre eine Begriffsprägung aus den Bemerkungen zum Lehrplan von 1901 als alles Erforderliche umfassend, kurz und bezeichnend durchaus ausreichend gewesen; ich meine das insbesondere für den kirchengeschichtlichen Unterricht gesteckte Ziel, „daß der Schüler zu verständnisvoller Teilnahme an dem kirchlichen Leben der Gegenwart befähigt werde". Verständnis und Teilnahme, das sind die beiden Momente, deren enge Vereinigung das Interesse ergibt, und Interesse am kirchlichen Leben der Gegenwart zu pflegen, darin kann die besondere Lehraufgabe des R.-U.s sehr wohl umgrenzt werden, wenn auch die Wertung von Interesse für die hohen sozialen Aufgaben des bürgerlichen Lebens, wie im Lehrplan von 1917 angedeutet, als ein berechtigter Nebenzweck anerkannt werden darf. — Ein näheres, un-

[1]) Vgl. meinen Bericht über die Tagung der Freunde der christlichen Welt in Eisenach im Herbst 1900, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1901, 1. Heft, auch die Leitsätze von Vollmer, Henke, Natorp u. a. in den „Stimmen zur Reform des R.-U.s", herausgegeben von W. Rein, Langensalza, Beyer & Mann, 1904 ff., F. M. Schiele, Gedanken über die Lehrbarkeit der Religion in seiner Sammlung „Religion und Schule", Tübingen, 1906.

[2]) Vgl. die Ausführungen in A. Reukauf, Didaktik des evangelischen R.-U., Band I des evangelischen R.-U.s von Reukauf & Heyn. 3. Auflage, Leipzig, E. Wunderlich, 1914, S. 33—46.

mittelbar gegebenes Unterrichtsziel oder, anders gesagt, die besondere Lehraufgabe des R.-U.s ist bereits im Lehrplan von 1901 zu finden, wenn als Mittel zur Heranbildung charaktervoller christlicher Persönlichkeiten „die Erziehung in Gottes Wort" angegeben wird; freilich eine durchaus nicht ausreichende Zielangabe, denn mit „Gottes Wort" kann hier bloß die Bibel gemeint sein. So ist es als ein Fortschritt zu bezeichnen, wenn im neuen Lehrplane 1917 die Aufgabe des evangelischen R.-U.s festgesetzt wird, „die Schüler in die Heilige Schrift sowie in die Geschichte und das Wesen der christlichen und insonderheit der evangelischen Kirche einzuführen". Es bleibt noch übrig festzustellen, daß sowohl im Lehrplan von 1901 wie in dem von 1917 darauf hingewiesen ist, wie der R.-U. sein Ziel nicht als abgesondertes Lehrfach der höheren Schulen zu erstreben hat, sondern unterstützt von deren Gesamttätigkeit (Best. von 1901), in Fühlung mit den anderen Unterrichtsfächern (Best. von 1907), eine Festsetzung, die bei dem Fachlehrersystem der höheren Schulen, aber auch infolge ungenügender Durchführung des Parallelismus der Lehrstoffe der führenden Fächer in den geltenden Lehrplanbestimmungen zumeist leider nicht zu ihrem Rechte kommt.

Können wir nach alledem in den Bestimmungen des neuen Lehrplans über die allgemeine Lehraufgabe eine nicht unwichtige Verbesserung gegenüber denen des alten feststellen, so fragt sich nun: Gilt dies auch von dem, was vor allem als reformbedürftig anerkannt wurde, vom Aufbau der Stoffe? Und zwar kommt es hier vor allem auf die geschichtlichen Stoffe an. Wenigstens für die unteren und mittleren Klassen sind diese Stoffe als die führenden bereits im Lehrplan von 1901 klar erkannt, wenn dort für die „Unterstufe" die Bestimmung ausgesprochen wird: „Die Grundlage des ganzen Unterrichts hat die biblische Geschichte zu bilden", und für die „Mittelstufe" als „Hauptaufgabe" bezeichnet wird „die in ihrem Zusammenhange zu erfassende Geschichte des Reiches Gottes im Alten und Neuen Testamente". Für die „Oberstufe" fehlt eine solche Festsetzung; hier scheint ein Nebeneinander geschichtlicher und systematischer Stoffe als das Gegebene betrachtet zu werden. Ehe wir zu dieser Frage Stellung nehmen können, drängt sich aber eine andere gebieterisch uns auf: Ist die Unterscheidung von drei Stufen zu je drei Jahren ein in der natürlichen Entwicklung der Einzelpsyche begründeter Lehrplangedanke? Wir haben uns also mit der Prüfung des Grundgedankens für den Stufenbau des gesamten Lehrplans zu beschäftigen; dies ist meiner Überzeugung nach der Hauptpunkt der ganzen Lehrplanfragen. Daß das Divide et impera, rein äußerlich gefaßt, lehrplanbestimmend sein soll, daß man einfach aus Gründen leichterer Übersichtlichkeit die neun Jahre in drei mal drei Jahre einteilen sollte, das kann doch nicht als richtunggebend anerkannt werden, mag auch entsprechend in der Volksschule und Mittelschule eine Dreigliederung in 2 + 3 + 3, bezw. 3 + 3 + 3 — also auch hier durchaus nicht dem Alter nach parallele Stufen! — herkömmlich sein.

Bereits in meiner Dissertation habe ich seiner Zeit nachzuweisen versucht, daß in der seelischen Entwicklung ein natürlicher Stufengang festzustellen ist.

Weitergeführt worden sind diese Betrachtungen von mir in späterer Zeit in meiner „Didaktik des evangelischen R.-U.s", auf deren Ausführungen im einzelnen, S. 147—170, ich hier verweise. Es hat sich mir ergeben, daß in der Hauptsache drei Stufen zu unterscheiden sind, die man mit den gebräuchlichen Namen des Kindes-, Knaben- und Jünglingsalter, umgrenzen kann. Nach der Seite der Verstandesbildung kennzeichnen sie sich als die Altersstufe der phantasiemäßigen, der reflektierenden, d. h. das Tatsächliche erfassenden, und der philosophierenden, d. h. die Gesetze des Wirklichen im Zusammenhang erforschenden Denkens; nach der sittlichen Seite als blinde Unterwerfung unter die Autorität der Erzieher, als willige Unterwerfung unter die Autorität der Erzieher oder der Sitte und als Unterordnung unter sittliche Ideen, also Ausgestaltung einer einheitlichen, freien, sittlichen Persönlichkeit; nach der religiösen Seite als blindes Vertrauensverhältnis zu der phantasiemäßig aufgefaßten Gottheit, als williges Vertrauensverhältnis zu der mehr sittlich aufgefaßten Gottheit, als Glaube aus freier Überzeugung und Streben nach religiöser Lebensgemeinschaft mit Gott. Diese meine Aufstellungen decken sich in den Grundsätzen mit denen anderer, wenn auch meines Wissens der Stufenbau der religiössittlichen Entwicklung nirgends so ins einzelne durchgedacht worden ist. Auch die Handbücher von Zange[1]) und von Richert[2]) scheinen mir hier nicht zu genügen.

Es ist nicht leicht festzustellen, in welchem Alter im allgemeinen der Aufstieg von einer zur anderen Stufe anzusetzen ist. Nur im allgemeinen jedenfalls lassen sich da Feststellungen machen, haben doch schon bei der leichten analysierbaren Entwicklung des Verstandeslebens die Forscher nachgewiesen[3]), daß sich nur bei etwa der Hälfte der beobachteten Kinder ein gleichmäßiges Fortschreiten ergab, während je ein Viertel entweder um ein oder zwei Jahre voraus oder hinterdrein war. Insbesondere gilt von dem Übergang von der phantasiemäßigen zur tatsachengemäßen Auffassung der Wirklichkeit, daß sich einerseits bei manchen Kindern schon sehr früh der Kausalitätsdrang, wie ich es nennen möchte, geltend macht, daß sie sehr früh kritisch denken lernen, früh das Wunderhafte, Unwirkliche an Märchen, Fabeln, Sagen von selbst herausfinden, während andere noch im 9. oder 10. Lebensjahre den Drachen, den Siegfried erschlug, die Tarnkappe, die ihn unsichtbar machte, die Wasserjungfrauen, die Hagen an der Donau warnten, als Wirklichkeiten auffassen. Jedenfalls darf man erst ins 3. bis 4. Schuljahr die Zeit des allmählichen Sicheinlebens in der wirklichen Welt ansetzen. Erst recht ist der Zeitpunkt des Übergangs von der zweiten zur dritten Altersstufe bei den verschiedenen Menschen verschieden. Die körperliche Entwicklung zur

---

[1]) Zange, Didaktik und Methodik des R.-U.s, München.

[2]) H. Richert, Handbuch für den ev. R.-U. erwachsener Schüler in Verbindung mit Dir. Dr. G. Rothstein, Prof. D. F. Niebergall, Pastor A. Köster herausgeben. Leipzig, Quelle & Meyer, 1911.

[3]) W. Stern, Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkinder. Leipzig, A. Barth, 1912.

Pubertät läuft nicht parallel mit derjenigen der Verstandestätigkeit, und bezüglich der sittlich-religiösen Entwicklung stehen wir hier überhaupt noch vor Problemen, die erst durch gemeinsames Forschen aufzuhellen sind. Im allgemeinen darf man wohl die Zeit des 15.—17. Lebensjahres als Zeit des allmählichen Übergangs von dem Knaben- zum Jünglingsalter betrachten.

Beachtet man diese Feststellungen, so ergibt sich, daß in der religiös-sittlichen Unterweisung der höheren Schule, die mit den vorausgehenden Jahren der Vorbereitungszeit naturgemäß ein einheitliches Ganze bilden sollte, um der natürlichen psychischen Entwicklung willen allerdings drei Hauptstufen zu unterscheiden sind, daß diese aber in der Hauptsache andere Abgrenzungen gegeneinander erfahren müßten, als die drei Lehrplanstufen der amtlichen Bestimmungen. Nur bezüglich des Übergangs von der zweiten zur dritten Stufe dürfte der Zeitpunkt der natürlichen Entwicklung etwa dem Zeitpunkt des Übergangs von der „Mittelstufe" zur „Oberstufe" entsprechen, so daß sich also der Abschluß der Untersecunda als ein natürlich gegebener Markstein auch für den Lehrplanaufbau ergeben würde. Auch dem Laien, der von dem Kampf um konzentrische Kreise und kulturhistorische Stufen nichts weiß, dürfte nun sofort der Gedanke einleuchten, die geschichtlichen Stoffe in derartiger Ordnung in den Lehrplan einzusetzen, daß vielleicht auf jeder der drei Stufen, jedenfalls aber auf der zweiten und dritten, ein Fortschreiten gemäß der geschichtlichen Entwicklung standfindet. Ist es doch seit Herbart als Gesetz erkannt, daß „große, unzerstückte Gedankenmassen" am besten das Interesse zu wecken vermögen, daß ferner gemäß dem Gesetz der Propädeutik das Verständnis späterer Zeiten auf dem Verständnis früherer ruht, daß also ein geschichtlich fortschreitender Lehrgang jedenfalls für die eigentliche Einführung in geschichtliches Leben das Naturgemäße ist. Anderseits ist es Tatsache, daß schon an sich im spätern Leben der Mensch gern zu früher kennen gelernten, wertvollen Stoffen zurückkehrt, daß eine Betrachtung der gleichen Stoffe aber vollends im Schulalter, sofern sie eben wirklich von höherem Gesichtspunkt aus erfolgen kann, dankbar entgegengenommen wird. Sonach könnte jedenfalls auf der Stufe philosophierenden Denkens, wenn auch unter Beschränkung in der Behandlung der Einzelheiten, ein nochmaliges Durchlaufen der geschichtlichen Stoffe, aber unter veränderter Betrachtungsform, stattfinden [1]).

[1]) Auf eine ausführliche Erörterung der beiden Lehrplangrundgedanken, des Gedankens der kulturhistorischen Stufen und des der konzentrischen Kreise, kann hier nicht eingegangen werden. Ich persönlich habe die in meiner Doktorarbeit vertretene Forderung eines einmaligen Durchlaufens der geschichtlichen Stoffe, an der Thrändorf noch jetzt festhält, bereits vor etwa zwei Jahrzehnten aufgegeben. In meiner Dissertation ist der Nachweis geführt, daß der Zillersche Gedanke eines Parallelismus der Lehrstoffe des R.-U s mit der religiössittlichen Einzelentwicklung nicht durchführbar ist, weil in Jesu Verkündigung die höchste Höhe, die religiöse Lebensgemeinschaft mit Gott und die Herrschaft sittlicher Ideen, erreicht ist, dieser Stoff dann folgerichtig erst frühestens ins 14.—16. Lebensjahr eingestellt werden durfte. Der Gedanke eines nach Apperzeptionsstufen fortschreitenden Lehrplans mit einmaligem Durchlaufen der Stoffe ist auch für die Volksschule als ein Ideal zu betrachten, das in der Wirklichkeit nicht durchzuführen

Nach diesen grundsätzlichen Betrachtungen, die wir zunächst nicht auf den Lehrplan im einzelnen anwenden wollen, die aber jedenfalls in negativer Hinsicht insofern wertvoll sind, als sie die Unterscheidung der Unter-, Mittel- und Oberstufe in den amtlichen Lehrplänen als unberechtigt erweisen, gehen wir zu einer Prüfung der Lehrpläne im einzelnen über und zwar zunächst zu einer Prüfung des Lehrgangs der geschichtlichen Stoffe der Klassen Sexta bis Untersecunda. Zur Vergleichung seien hier in kurzen Zügen die beiden Pläne von 1901 und 1917 nebeneinander gestellt:

	Lehrplan von 1901	Lehrplan von 1917
VI 3 Wochenstunden	Biblische Geschichten des Alten Testaments.	Lebensbilder aus der biblischen Geschichte des Alten Testaments.
V 2 Wochenstunden	Biblische Geschichten des Neuen Testaments.	Biblische Geschichten des Neuen Testaments bis zu Jesu Auferstehung.
IV 2 Wochenstunden	Elementare Bibelkunde. — Lesen und Erklärung von alttestamentlichen und besonders von neutestamentlichen Abschnitten behufs erweiternder und vertiefender Wiederholung der früher behandelten Geschichten.	Lesen und Erklärung der Ostergeschichte nach einem Evangelium, der Pfingstgeschichte und anderer erzählender Teile der Apg. Angaben über die weitere Wirksamkeit der Apostel; dabei Einprägung der Namen und Reihenfolge der biblischen Bücher des Neuen Testaments, das Allgemeinste über die Einteilung der Bibel.
U III 2 Wochenstunden	Das Reich Gottes im Alten Testament. — Lesen und Erklärung biblischer Abschnitte, darunter Psalmen und leichte Stellen aus den Propheten.	Schöpfung der Welt und Sündenfall. Patriarchengeschichte. Geschichte Israels und Judas von Moses bis zur Rückkehr aus dem Exil (Propheten und Psalmen), dabei Bibelkunde des Alten Testaments, das Wichtigste aus der Geschichte des nachexilischen Judentums.
O III 2 Wochenstunden	Das Reich Gottes im Neuen Testament. Eingehende Behandlung der Bergpredigt und der Gleichnisse. — Reformationsgeschichte im Anschluß an den Lebenslauf Luthers.	Das Evangelium nach Matthäus oder Lukas, dabei eingehende Behandlung der Bergpredigt, der Gleichnisse und Leidensgeschichte. — Kirchengeschichte bis an das Ende des Mittelalters in Lebensbildern, Reformationsgeschichte im Anschluß an die Lebensbilder Luthers, Melanchthons, Zwinglis, Kalvins.

ist, vgl. in meiner Didaktik des evangelischen R.-U.s die Abschnitte: Der Lehrplanaufbau nach konzentrischen Kreisen, S. 305—314, Die Grundgedanken des Zillerschen Lehrplansystems und ihre Weiterbildung in der Zillerschen Schule, S. 314—346, Der Lehrplanaufbau bei Ziller und seine Weiterbildung in der Zillerschen Schule, S. 347—370, Der Ideallehrplan und die Wirklichkeit, S. 370—385.

U II 2 Wochenstunden	Ausgewählte Stellen des Alten Testaments, namentlich aus den poetischen und prophetischen Schriften. — Ein synoptisches Evangelium, nebst vert. Wiederholung der Bergpredigt (in sechsstufigen Anstalten, Abschnitte aus der Apg).	Das Apostolische Zeitalter nach der Apostelgeschichte und leichter verständlichen Stellen der apostolischen Briefe, die vom Gemeindeleben handeln. — Wiederholung der Kirchengeschichte bis einschl. der Reformationsgeschichte; neuere Kirchengeschichte bis zur Gegenwart.

Der Plan von 1901 zeigt auf den ersten Blick erschreckende Mängel: Auf jeder der beiden Stufen, Kl. VI bis IV und Kl. U III bis U II, besteht eine Wiederholung der Stoffe der beiden vorangehenden Klassen in der dritten. Wie ist es aber möglich, den doch auch für die Unterstufe jedenfalls durchaus berechtigten Grundsatz, daß „eindrucksvolle Lebensbilder der bedeutendsten Gottesmänner" zu bieten sind, zur Durchführung zu bringen, wenn in einem Jahre alt- und neutestamentliche Abschnitte mit „Erweiterung" der früher behandelten Geschichten behandelt werden! Wie ist es möglich, ein eindrucksvolles Lebensbild Jesu zu bieten, wenn der geschichtliche Stoff auf O III und U II verteilt wird, wobei noch dazu die lehrhaften Stücke, Bergpredigt und Gleichnisse, vorangehen! Der alte Grundsatz der „konzentrischen Kreise", der mit Recht von der neueren Methodik als Grundschaden aller Lehrplangebäude erkannt worden ist, wir finden ihn in diesem Lehrplanbau in typischer Art durchgeführt. Von der Kirchengeschichte endlich ist bloß die Reformationszeit im Stoffplan dieser unteren 6 Jahre berücksichtigt, diese tritt somit ohne die nötige geschichtliche Vorbereitung auf. Den „Abschluß" der geschichtlichen Stoffe in Kl. U II bildet nicht die Kirchengeschichte der Neuzeit sondern, wie die Bemerkungen besonders hervorheben, „ein synoptisches Evangelium behufs zusammenhängender Auffassung des Lebens Jesu". Hier zeigt sich die bei der Besprechung der Lehraufgabe des R.-U.s bereits berührte Enge der Auffassung vom „Wort Gottes".

Diese Hauptmängel sind jetzt beseitigt: Für jede der beiden dreijährigen Stufen ist ein im großen ganzen doch geschichtlich fortschreitender Lehrgang aufgestellt. Ferner ist die Kirchengeschichte, und zwar von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart, als Lehrstoff verwandt. Trotzdem aber kann man an dem neuen Lehrplan keine reine Freude haben: Das gilt vor allem bezüglich des Hauptstoffes aller christlichen Jugendunterweisung, der Einführung in Jesu Wirken. Hier reicht schon zunächst der in Kl. O. III angesetzte Zeitraum, etwa ein halbes bis dreiviertel Jahr, durchaus nicht aus; eine ausführliche Behandlung würde den Rahmen der drei Jahre „Mittelstufe" sprengen. Zudem bedeutet die Vorschrift, entweder das Matthäus- oder das Lukas-Evangelium zu verwenden, entschieden einen Rückschritt gegenüber dem Lehrplan von 1910 für die höheren Mädchenschulen, wo es heißt: „Geschichte und Lehrtätigkeit Jesu im Anschluß an die synoptischen Evangelien", wo also der Weg offen gehalten ist, das als ältestes von der Wissenschaft anerkannte Evangelium nach Markus zugrunde zu legen und die Reden und Gleichnisse des Matthäus und Lukas an geeigneter Stelle

einzuschieben; freilich sieht der Mädchenschulplan auch ein ganzes Jahr für diesen Stoff vor. Bei dem alttestamentlichen Stoff reicht ebenfalls das eine Jahr Kl. U III bei 2 Wochenstunden nicht aus; der Mädchenschulplan sieht hierfür 3 Wochenstunden vor, er bestimmt den Stoff auch anders: „Geschichte des Volkes Israel von Moses bis zu Jesus", so daß also die Erzählungen von Schöpfung und Sündenfall wie auch die Erzvätergeschichten nicht dem geschichtlichen Stoff im engeren Sinn vorangestellt sind. Die Kirchengeschichte endlich ist in ihrem fortschreitenden Gang zweimal zerrissen, dadurch, daß die alte Zeit der Kl. IV, die übrigen Teile den Kl. O III und U II zugewiesen sind, wobei abermals der Gang durchbrochen wird, augenscheinlich, damit in jeder der drei Klassen IV, O III und U II ein Nebeneinander von biblischem und kirchengeschichtlichem Stoff entsteht. Dabei hat bei der ganzen Stoffverteilung wohl auch noch die Rücksicht auf die des Konfirmandenunterrichts halber im Winter vom R.-U. beurlaubten Schüler mitgesprochen. (Schluß folgt.)

Von Thales bis Platon

Ein Behelf für Schüler der obersten Gymnasialklasse bei der Platonlesung

Von Professor Dr. Friedrich Falbrecht in Wien

(Fortsetzung)

Einleitendes.

Als wir bei Platon (Politik 507, 596, Phaidon 78 D, 100 C u. a.) von den Ideen lasen, erkannten wir, daß hier der Philosoph etwas Beharrliches, geistig zu Erfassendes, einem Veränderlichen, mit den Sinnen Wahrnehmbaren, entgegenstellte. Damit hatten wir das Gebiet der Metaphysik betreten. Metaphysisch denken, heißt etwas ergründen wollen, was über die Erfahrung hinausgeht.

Der uns so geläufige griechische Ausdruck bezeichnete das überschriftlos hinterlassene Werk des Aristoteles, welches die πρώτη φιλοσοφία (erste Philosophie, eben das, was wir Metaphysik nennen,) enthielt, nach der Stelle in seinen Schriften als τὰ μετὰ τὰ φυσικά (die Bücher hinter der Physik).

Diese älteste und schwerste Wissenschaft beschäftigt sich mit den letzten Gründen des Seins, also wirklich mit dem, was „hinter der Physik" ist. Ihre Berechtigung erhält sie durch das, wie Kant sagt, unhintertreibliche Bedürfnis des Menschen, nach dem Wesen, Zweck und Grund der Dinge zu forschen, wie von vielen die Religion auf die unabweisbaren Forderungen des menschlichen Gemütes gegründet wird.

Während die Erkenntnislehre (-theorie) nur nach der Möglichkeit und den Grenzen des menschlichen Erkennens fragt, geht die Metaphysik auf das allen Dingen zugrunde Liegende selbst aus, auf das „Ding an sich", wie es Kant, auf „ἰδέα (εἶδος)", wie es Platon nennt. Das Suchen vom Ich zum Ding an sich ist ein Dornen- und Ruhmespfad der menschlichen Vernunft und bildet

einen Hauptteil der Philosophie. Auch im folgenden werden uns vornehmlich metaphysische Fragen beschäftigen. Der philosophisch Gerichtete schürft, kann man ganz allgemein sagen, tiefer als der Alltagsmensch, über den wir aber etwa nicht geringschätzig denken. Jener sucht von der Oberfläche der Erscheinungen in die Tiefe zu dringen, er trachtet, Zusammenhänge herzustellen, Ordnung und Einheitlichkeit in sein Denken zu bringen.

Betrachten wir nun die griechische Philosophie vor und bis Platon!

I. Philosophische Vorstufe.

Bei Homer wirken die Götter ganz nach Menschenweise (anthropoid), sie sind menschengestaltig (anthropomorph), freilich ins Große gehoben, aber doch wie Menschen sich gehabend. Schon tritt aber Zeus, der Vater der Götter und Menschen, gebietend hervor und die Götterfippe zeigt eine gewisse Ordnung, ein System, das dann Hesiod zusammenfassend dargestellt hat. In der Apolloverehrung und im Geheimdienst von Eleusis zeigt sich auch schon der Unsterblichkeitsglaube und der sittliche Gedanke der Reinigung, ebenso wie in der äsopischen Fabel (Kriton!), welche die Schwächen der Menschheit geißelt. Aus dem 7./6. Jahrhundert haben wir Aussprüche (ἀποφθέγματα) der „sieben Weisen" (darunter Solons), Kundgebungen aufs tätige Leben gerichteter (praktischer) Weisheit, die bald zu geflügelten Worten wurden, z. B. die bekannten Sätze: *Μηδὲν ἄγαν* (Nichts zuviel!), *Γνῶθι σεαυτόν* (Erkenne dich selbst!), *Μέτρον ἄριστον* (das Maß ist das Beste). In immer umfassenderem Aufschwung wandte sich der griechische Geist, der die Erde von Sizilien bis Kleinasien, von Thrakien bis Kyrene überglänzte, der Sternkunde, Mathematik, Geometrie, Heilkunde und Geschichte zu. Hier ist also eine zunehmende geistige Vertiefung und Verinnerlichung zu bemerken, indes noch nicht Wissenschaft oder Philosophie.

II. Die ersten Versuche zur Lösung der Weltstoffrage: Die ionische Philosophie.

Die ersten metaphysischen Regungen finden sich bei den Joniern Kleinasiens, dem kulturführenden griechischen Stamme, am Beginn des 6. Jahrhunderts. Hier wurde als erste die philosophische Frage aufgeworfen: Was ist der Ur-Weltstoff (die ἀρχή) und wie verwandelt er sich in die einzelnen Dinge?

A. Die Hylozoisten.

1. Thales von Milet (die von ihm vorausgesagte Sonnenfinsternis 28. Mai 585 nach Oppolzer) erklärte das Wasser für den Weltstoff. [Stoff- und Weltproblem.]

Warum so kindlich das Wasser? 1. Er ist ja Angehöriger eines seefahrenden Volkes. Dann zeigt sich hier 2. der Mythos, von dem sich das griechische Denken jedoch bald frei gemacht hat. Es ist hier die Erinnerung an den Okeanos noch lebendig Bei Homer Il. 14, 246 steht ja: *Ὠκεανοῦ, ὅς περ γένεσις* (Urquell) *πάντεσσι τέτυκται.* Wir erinnern uns dabei an Herodots Worte (2,53): *οὗτοι* (d. i. Homer und Hesiod) *δέ εἰσιν οἱ ποιήσαντες θεογονίην* (Götterstaat, Götterfystem) *Ἕλλησι.* 3. Er mochte im Wasser das einfachste Sinnbild der Verwandelbarkeit (zum Festen und Gasförmigen) sehen.

2. Anaximander aus Milet. Urstoff ist das *ἄπειρον* (Unendliche), zeitlich und räumlich. Er dachte sich dieses als unwahrnehmbar (*ἀΐδιον*), aber als dinghaft, als einen Körper, der alle uns bekannten Stoffe in sich enthält und ausscheidet (*ἐκκρίνει*). Neues gegenüber Thales: 1. Sein Weltstoff ist unendlich,

also unerschöpflich. 2. Er setzte an Stelle des sinnlich gegebenen Anschaulichen (Konkreten) das gedachte Begriffliche (Abstrakte). 3. Er macht den Schritt zum Urstoff ohne bestimmte Beschaffenheit (zur qualitätlosen Substanz). So ist er gegenüber den anderen Hylozoisten der erste Metaphysiker.

Er stellte auch die Ansicht auf, daß sich die Lebewesen aus einem fischartigen Zustande zu Landtieren (also auch zum Menschen) entwickelt hätten [Erste Spuren einer Entwicklungslehre; ähnliche Gedanken in der Bibel und bei Augustinus].

3. Anaximenes aus Milet erklärte die Luft — wiederum um ihrer leichten Wandelbarkeit willen — für den Urstoff, aber in Anlehnung an seinen Vorgänger für die *ἄπειρος ἀρχή*. Aus ihr entstehen die anderen Stoffe durch Verdünnung und Verdichtung (*μάνωσις* oder *ἀραίωσις* und *πύκνωσις*). Wir sehen, das Denken bewegt sich im Rahmen der Physik.

Zur Besinnung 2 Sätze Kants: „Alle Erscheinungen enthalten das Beharrliche (die Substanz) als den Gegenstand selbst und das Wandelbare als seine bloße Bestimmung, das ist eine Art, wie der Gegenstand existiert" und „bei allem Wechsel der Erscheinungen beharrt die Substanz und das Quantum derselben wird in der Natur weder vermehrt noch vermindert". Die Substanz ist das Beharrliche, der Träger der wechselnden Akzidenzen (Eigenschaften, Zustände, Veränderungen). Welchen Fehler hat also Anaximenes' Aufstellung? Der Urstoff kann eines von den Elementen sein, die Ursubstanz nicht. — Von den neueren Philosophen nahm z. B. Herbart, der Nachfolger Kants in Königsberg, eine unendliche Vielheit von ursprünglichen Realen als letzte Substanz an [Pluralismus], während der gegenwärtige Zug der Wissenschaft und Philosophie auf eine letzte Substanz gerichtet ist. Ostwalds Energie! [Monismus.]

Man pflegt die bisher erörterten Auffassungen hylozoistisch zu nennen (*ὕλη, ζῷον*), weil darin der Stoff, die Materie (*ὕλη*), an sich als bewegt und damit auch als beseelt erscheint.

B. Eigenartig tritt Xenophanes aus Kolophon hervor. Er überschüttet die Volksreligion mit Spott und Hohn, weil sie sich Gott wie den Menschen denkt. Ihm ist das Urwesen die Gottheit [Religionsphilosophie]. Den Kern seiner Lehre enthalten die Verse: *εἷς θεὸς ἔν τε θεοῖσι καὶ ἀνθρώποισι μέγιστος | οὔ τι δέμας θνητοῖσιν ὁμοίιος οὐδὲ νόημα* (Es ist nur ein Gott, unter Göttern und Menschen der größte, weder an Gestalt den Sterblichen ähnlich noch an Denken). Die Gottheit ist nach ihm: 1. Unentstanden und unvergänglich. 2. Gott enthält alle Weltstoffe in sich, er ist *ἕν καὶ πᾶν*, das All-Eine [Pantheismus]. 3. Er ist einzig [Monotheismus]. 4. Er ist einheitlich, innerlich gleichartig. 5. Er ist absolut (unbedingt) unveränderlich. Das ist etwas ganz Neues gegenüber den drei ersten Philosophen. Die hylozoistische Meinung von der Wandelbarkeit des Urstoffes ist aufgegeben.

III. Das unbedingte (ursachlose) Werden.

Das Denken war bisher nur der einen Frage zugewendet: Was ist der Urstoff der Welt? Dazu tritt jetzt die neue: Wie kommt der Stoff zur Form? Das heißt: Wie entstehen die Dinge? Was ist Werden? Wie verhält es sich zum Sein?

Unbedingtes (absolutes) Sein und Werden können nicht nebeneinander gedacht werden; hält man den einen Begriff fest, so muß man den andern opfern. Die zwei äußersten Antworten geben hier Heraklit und Parmenides.

Herakleitos aus Ephesus. Sein Hauptsatz lautet: πάντα ῥεῖ (alles fließt). Es gibt in der wahrnehmbaren Welt nichts Bleibendes; nichts ist beständig als der Wechsel; die Veränderlichkeit ist das Wesen der Welt. Das Einzelne und die Welt ist in ständigem Entstehen und Vergehen begriffen, es gibt nur ein Weltwerden. Man kann nicht zweimal in denselben Strom steigen. Der Strom ist ihm das Sinnbild der Welt. Sein Urstoff ist etwas sehr Feines und Ruheloses, das Feuer. Doch hat er ein Naturgesetz (εἱμαρμένη) im Werden wirksam erkannt, wofür auch die Ausdrücke δίκη (Ordnung) oder — zum erstenmal! — λόγος (Weltvernunft) erscheinen.

Beurteilung: 1. Richtig ist an Heraklits Lehre, daß dasselbe Ding verschiedene Zustände annehmen und mannigfache Sinneseindrücke auch in demselben Einzelwesen hervorrufen kann.

Auch die heutige Naturwissenschaft gibt ihm recht. „Die ganze Physik besteht aus Untersuchungen, wie die verschiedenen Energieformen wechseln, wie sie sich gegenseitig restlos ineinander umwandeln." (E. Lecher, Physikalische Weltbilder, Leipzig, S. 12.)

Aber Heraklit ist einseitig: die Frage nach einem etwa zugrunde liegenden Beharrlichen hat er nicht aufgeworfen. 2. Heraklit ist der Vater des Entwicklungsgedankens.

Dieser beherrscht heute das gesamte wissenschaftliche Denken, wie besonders eindringlich der naturwissenschaftliche Unterricht gezeigt hat. (Werner, Tierkunde 7., Tempsky 1916, S. 6.) Durch Darwin trat zur Lehre von der Entwicklung der Einzelwesen, der Ontogenie, die Lehre von der Entwicklung der Art (Phylogenie). Der erfolgreichste Vertreter dieses Entwicklungsgedankens ist H. Spencer. Er nimmt nur ein Werden an. „Alles uns im Erkennbaren Entgegentretende ist Entwicklung."

Zur Beurteilung des „absoluten Werdens" vgl. Herbart, Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie, herausgegeben von Flügel und Fritzsch, Leipzig, Klinkhardt, 1913, § 129 und Flügel, Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen, Cöthen, 1906, 4 u. 5.

Von Heraklit rühren tiefe Aussprüche her, so — im Zusammenhang mit seiner Grundlehre — πόλεμος πάντων πατήρ (der Krieg ist der Vater aller Dinge) oder die goldene Wahrheit πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει (Vielwissen belehrt den Geist nicht). Begreiflich, daß bei einem so tiefen Denker manches unverständlich erscheinen mußte, daher sein Beiname ὁ σκοτεινός (der Dunkle).

(Fortsetzung folgt.)

Druckfehlerberichtigung.

Heft 2 soll es S. 97 Zeile 6 von unten heißen: . . . „Gedanken der Konzentration, der eng mit ihnen verknüpft ist" statt: „der ihnen zugrunde liegt".

Kleine Beiträge u. Mitteilungen

Die Schriftleitung dieser und der folgenden Abteilung (Besprechungen) hat Herr Dr. G. Weiß, Privatdozent in Jena, übernommen

Über das „ästhetische Urteil" bei Herbart[1])

Von Max Frischeisen-Köhler in Halle a./S.

Der Begriff des ästhetischen Urteils, der für das Verständnis von Herbarts praktischer Philosophie und Pädagogik von grundlegender Bedeutung ist, bietet in mehrfacher Hinsicht ein besonderes Interesse dar und stellt die systematische Rekonstruktion seiner Lehre vor eigentümliche Aufgaben. Schon die geschichtlichen Beziehungen, die diesen Begriff mit wirklich oder vermeintlich verwandten Theorien englischer Denker

---

[1]) Unter dem Titel „Herbarts Pädagogik in neuerer Beurteilung" hat Dr. G. Weiß in dem ersten Heft dieser Zeitschrift (Oktober 1917) einige Bemerkungen, die ich in einem größeren Zusammenhang über Herbarts Erziehungslehre gegeben habe (Kant-Studien, 1. Heft 1917), einer ausführlichen und interessanten Erörterung unterzogen. So weit W.'s lehrreiche Ausführungen sich nun gegen mich richten, kann ich sie nicht für zutreffend erachten. Meine kurz gehaltenen Andeutungen konnten und wollten eine nähere Erläuterung oder gar Begründung naturgemäß nicht geben. Eine erschöpfende Darlegung meiner Gründe würde auch hier zu weit führen, da dies zugleich nur mit der Entwicklung meiner Auffassung von Herbarts Gesamtsystem (nicht nur seiner Erziehungslehre) geschehen könnte. Aber um an einem Beispiel zu zeigen, wie meine zwar sehr fragmentarische, aber wohl erwogene Beurteilung Herbarts sich sachlich rechtfertigen läßt, greife ich einen Punkt heraus und erörtere diesen in dem obigen Aufsatz etwas genauer. Im übrigen seien mir nur zur Zerstreuung einiger eingeschlichenen Mißverständnisse einige kurze Worte zu den W.'schen Gegenbemerkungen erlaubt.

1. Ich hatte gesagt, daß Herbart den Akt des ästhetischen Urteils sich vergeblich zur psychologischen Klarheit zu bringen sich bemüht hat. W. meint, daß dieses ästhetische Urteil nichts „Absonderliches, Rätselhaftes oder Mystisches" ist, sondern Herbart damit nur „jene innere Stimme, die man gewöhnlich sittliches Urteil nennt", gemeint hat. Dies ethische Erlebnis stelle sich in dem empirischen Bewußtsein als unmittelbare Evidenz dar, die (obwohl sie nichts Rätselhaftes ist) „absolut nicht weiter erklärt werden kann". Daß der Sachverhalt so einfach nicht liegt, möchte der obige Aufsatz zeigen. Übrigens habe ich nur von diesem Akt behauptet, daß Herbart seinen Vorgang sich vergeblich zur psychologischen Klarheit zu bringen sich bemüht hat. W. substituiert mir dafür als Gegenstand meiner Behauptung den Vorgang der Erhebung, in welchem das, was an sich ein bloßes (ästhetisches) Urteil war, dann für einen kategorischen Imperativ genommen werden soll. Über diesen Vorgang habe ich nichts geäußert und damit erledigen sich die darauf bezüglichen Erörterungen von W.

2. Ich hatte behauptet, daß die Moralität, als Zweck der Erziehung begriffen, einer Erweiterung ihres Begriffes, einer Nachweisung seiner notwendigen Voraussetzungen als der Bedingungen seiner realen Möglichkeit bedürfe und diese in der Erhebung des Zöglings zur bewußten Persönlichkeit, so daß er sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse, liegen. W. erwidert, daß diese Voraussetzung viel mehr in der Sittlichkeit, sofern diese ein Ereignis ist, zu suchen sei. Die von ihm dafür zitierte Stelle aus der „Ästhetischen Darstellung usw." (Willmann-Fritzsch I, S. 93) steht aber dort in der eingeschalteten Untersuchung über die transzendentale Freiheit und die realistische Ansicht. Die (ib. S. 91, Abschn. 3) geforderte Erweiterung des Begriffes der Moralität und Nachweisung seiner notwendigen Voraussetzungen wird erst später (ib. S. 95, Abschn. 11) entwickelt. Und als diese Voraussetzung und Erweiterung wird die ästhetische Auffassung bestimmt. Die streng systematische Konstruktion Herbarts zerbricht, wenn man, wie das W. zu tun scheint, als diese Voraussetzung, auf welche sich der Begriff der Sittlichkeit wesentlich beziehen soll, ohne daß man sie zu seinem Inhalt rechnen könnte, eine Naturgegebenheit in der Seele des Zöglings und nicht vielmehr die ästhetische Auffassung ansieht, welche vom Standpunkt der Moralität aus Voraussetzung und Erweiterung ihres Begriffes, aber eben darum vom Standpunkt der Erziehung aus deren Ziel und Hauptgeschäft ist.

3. Wenn ich von der „Bildung des Gedankenkreises durch einen Unterricht, der nicht gleichgültige Kenntnisse, sondern die Gesamtheit der Voraussetzungen für die pragmatische Konstruktion einer sittlichen Lebensordnung bieten soll und sich daher als erziehender Unterricht

oder Kants oder gar Platons[1]) verbinden, liegen noch völlig im Dunklen. So gewiß es von vorn herein ist, daß der junge Herbart, in welchem Umfang auch immer, an ältere Richtungen anknüpft — schon die durchgebildete und von ihm fertig übernommene Terminologie vom „unparteiischen Zuschauer", vom „unwillkürlichen Beifall oder Tadel" usw. weist darauf hin —, so sind bisher noch alle Versuche, die sich mit der Feststellung einiger Ähnlichkeiten in den Formulierungen zu begnügen pflegen, gescheitert, die sachliche Kontinuität nachzuweisen. Sodann umschließt dieser Begriff eine Theorie, welche sich letzthin nur aus allgemeinen systematischen Erwägungen rechtfertigt. Die Literatur der Herbartianer gleitet über die Gründe, die Herbart zur Erweiterung des Begriffes des ästhetischen Urteils auch über das ethische Gebiet bestimmten, nur allzuleicht hinweg, als ob es sich bei der neuen Namengebung um eine selbstverständliche Sache und höchstens eine etwas ungewöhnliche Ausdrucksweise handle, während die philosophische Kritik von jeher, von Trendelenburg bis Natorp in der Lehre vom ästhetischen Urteil sehr ernsthafte Schwierigkeiten gefunden hat. In der Tat bezeichnet dieser Name so wenig einen für sich einleuchtenden und keiner Diskussion unterworfenen Sachverhalt, daß er vielmehr die abschließende Formulierung für die von Herbart gefundene Lösung eines Grundproblems darstellt.

Dieses Problem lag in der Aufgabe einer Fortbildung der Kantischen Ethik. Zwei Sätze derselben wurden für die transzendentale Schule, die von allen Seiten her diese Fortbildung unternahm, entscheidend. Der erste, der die Absage an jeglichen Eudämonismus und Utilitarismus aussprach, indem er die Unabhängigkeit des moralischen Gesetzes von der Wirklichkeit seines Inhaltes forderte, ist die Einsicht, in welcher alle Führer der idealistischen Bewegung einverstanden sind. Daß Kant die Independenz des sittlichen Bewußtseins von jedem empirischen Dasein endgültig erwiesen habe, hat auch Herbart stets anerkannt und als ein Verdienst hervorgehoben. „Ewig wahr bleibt Kants Lehrsatz: kein praktisches Prinzip dürfe die Wirklichkeit irgend eines Gegenstandes fordern[2])." Aber wenn dann Kant weiter von dem Sittengesetz forderte, daß es nicht der Materie, sondern bloß der Form nach den Bestimmungsgrund des Willens enthalte, daß ihm somit nichts als die bloße Form einer allgemeinen Gesetzgebung übrig bleibe, erhoben gleichmäßig Fichte, Schleiermacher, Hegel

---

bezeichnen darf", gesprochen habe, so meint W., daß diese Zusammenfassung zu eng ist, weil der Wertmaßstab, von dem abhängt, welche Kenntnisse gleichgültig sind und welche nicht, darin nicht scharf genug hervorgehoben wird, daß sie dagegen auf der andern Seite zu weit sei, weil der Unterricht, sofern er Unterricht ist und bleibt, nimmermehr die Gesamtheit der Voraussetzungen usw. bieten kann und auch nach Herbart nicht bieten soll. Natürlich sollte meine Wendung nicht, wie das W. zu erwarten scheint, „Wesen und Bedeutung des erziehenden Unterrichtes" erschöpfend angeben; sie ist sogar, sehr absichtlich, nach verschiedenen Richtungen hin unbestimmt. Und was die mir zu Lasten gelegte „ungerechtfertigte Verallgemeinerung" betrifft, so wird man sich immerhin erinnern, daß Herbart wiederholt und ausdrücklich erklärt hat, daß der Hauptsitz der Charakterbildung die Bildung des Gedankenkreises ist; soll sich doch sogar der Erzieher damit beruhigen, wenn er den Gedankenkreis so vollkommen gebildet hat, „daß ein reiner Geschmack das Handeln in der Phantasie durchaus beherrscht" (Willmann-Fritzsch I, S. 369). Da im übrigen W. die von mir gebrachte Wendung nur beanstandet, ohne seinerseits eine positive Aufstellung zu geben, erübrigt es sich, auf die bekannten Ergänzungen einzugehen, durch welche Herbart, zumal später, seine philosophische Grundlegung der allgemeinen Pädagogik erweitert hat, die aber für eine knappe Charakteristik ihrer entscheidenden methodischen Intention entbehrlich sind.

4. Wie W. meint, muß meine Behauptung irreführend wirken, daß „nach Herbart das Erziehungsziel der künftigen sittlichen Tätigkeit des erwachsenen Zöglings nicht vorgreifen darf, nicht vorgreifen kann". W. fährt fort: „Unter der künftigen sittlichen Tätigkeit ist offenbar der Beruf gemeint". Demgegenüber betone ich, daß ich selbstverständlich den Beruf damit nicht gemeint habe, und dadurch erledigen sich die an diese Vermutung geknüpften Bedenken.

Was W. unter 5 bemerkt, bezieht sich auf Aufgaben der Zukunft und fordert daher keine Erwiderung heraus.

[1]) Wie etwa Willmann (Einl. z. seiner Ausgabe von Herbarts pädagogischen Schriften, I², V ff) und ihm folgend Fritzsch (ib. 89) wollen.

[2]) Werke, ed. Kehrbach, I, 263.

und viele andere gegen diesen zweiten Satz Einspruch. Ob der rein formale Charakter, in welchem Kants Postulat der sittlichen Autonomie sich vollendet, tatsächlich zur Konstruktion der konkreten Sittlichkeit unzureichend ist oder nicht, ob nicht vielleicht Kant selber schon in der Durchführung seiner Sittenlehre auf Werte, die das formale Sittengesetz auch material bestimmen, zurückgriff, mag hier außer Betracht bleiben. Jedenfalls erblickte die transzendentale Schule in der Forderung, dem Sittengesetz einen Inhalt zu geben, ohne es doch von einem empirischen Dasein oder von empirischen Beweggründen abhängig zu machen, ein Problem. Auch Herbart war von dieser Frage bewegt. Wir dürfen annehmen, daß sein Nachsinnen sich von der Zeit ab, da er Fichtes Sittenlehre kennen lernte, ihr zuwandte. Zwar schritt er erst im Jahre 1803 zu einer wirklich durchgeführten Untersuchung der moralischen Probleme; aber er selbst bekennt, daß er zuvor „Jahre gebraucht hatte, um den Standpunkt der sittlichen Beurteilung im allgemeinen zu finden"[1]). Und wir können aus zahlreichen Andeutungen in den erhaltenen Schriften aus seiner Schweizer und Bremer Zeit die allmähliche Entwicklung seiner ethischen Anschauungen in den wichtigsten Zügen rekonstruieren. Die grundsätzliche Auflösung des Problems gelang ihm aber erst in der Untersuchung, deren wichtigsten Teil er als Abhandlung „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung" veröffentlichte. Sie bildete fortan die Grundlage seiner Ethik, wie er sie in der Einleitung zu seiner „Allgemeinen praktischen Philosophie" entwickelte und späterhin verschiedentlich ohne wesentliche Änderungen, wenn auch zuletzt in charakteristischer Verschärfung der Formulierung, wiederholte.

Herbart geht von der Kritik Kants aus. Ihr leitender Gedanke ist, daß „Gehorsam das erste Prädikat des guten Willens ist"[2]). Nicht das Gebot, die Pflicht ist das Ursprüngliche. Jedes Befehlen und Gebieten ist ein Wollen. Aber kein Wollen als solches besitzt ursprüngliche Gültigkeit oder hat einen Vorrang vor anderem Wollen, das jenem unterworfen werden soll. „Als Wollen ist jedes Wollen dem andern gleich"[3]). Folglich kann kein Gebot als Gebot ursprünglich gültig gebieten. „Es ist eine Willkür an die Stelle der andern gesetzt, sobald in irgend einem Sinne Wille sich als den Grund des Befehles zeigt"[4]). Das Unternehmen Kants, dasjenige Wollen als schlechthin gültig auszuzeichnen, das lediglich die Form der Allgemeinheit erstrebt und es eben dadurch der Willkür entzieht, ist darum nicht zureichend, weil aus einem solchen Wollen ein Prinzip inhaltlicher Bestimmung nicht gewonnen werden kann. Ist erst einmal die Trennung von Materie und Form im Sinne Kants vollzogen, dann ist von dieser zu jener kein Rückweg möglich. Warum sollte nicht jeder beliebige Inhalt allgemein gewollt werden können? Ja, wenn der kategorische Imperativ fordert, daß man keine Ausnahme für sich begehren soll, so möchte ernsthaft gefragt werden, warum nicht jemand das Recht des Stärkeren im Gebiete des Denkens und Redens etwa als allgemeines Gesetz zu wollen für möglich halten möchte, ohne zu besorgen, daß alsdann aller Glaube aufhören werde[5])? Die Konsequenz allein heiligt den Willen noch nicht. Die allgemeine Gesetzlichkeit ist leer und wer unbefangen ist, erkennt die leere Stelle für leer. Also ist die allgemeine Gesetzlichkeit nicht der erste Grund der sittlichen Wertbestimmung, die vielmehr in der inhaltlichen Bestimmtheit des gebotenen Wollens wurzeln muß. Jeder Befehl hat etwas Befohlenes zum Gegenstand, nämlich eine gewisse Weise des Wollens. Nun ist aber nicht jeder Gehorsam gegen den ersten besten Befehl sittlich. Das, was befohlen wird, muß der Gehorchende geprüft, gewählt, gewürdigt, er selbst muß es für sich zum Befehl erhoben haben. So ergibt sich, daß dem moralischen Urteil wie dem moralischen Gebot ein Urteil vorausliegt, durch welches eine ursprüngliche Notwendigkeit des Wollens gefunden wird. Damit ist nicht gesagt, daß nunmehr eine und nur eine bestimmte Notwendigkeit zu suchen ist, die das Wollen materiell in einer einzigen Weise determiniert. Es ist von vornherein keineswegs selbstverständlich, vielmehr sehr unwahrscheinlich, daß es nur ein Sittengesetz gibt. Denn dies enthielte nur einen bestimmten Gegenstand; aber dann würden wir auch diesen mit dem Begriff von jenen kennen. Dies ist nicht der Fall. Da indessen das

[1]) Werke ed. Kehrbach, III, 238. [2]) I, 295. [3]) III, 236. [4]) I, 297. [5]) X, 349.

sittliche Wollen als Gegenstand des Befehls nicht gänzlich unbestimmt bleiben darf, muß es nur als ein Unbestimmt-vielfaches gedacht werden. Es fragt sich nun, durch welches Prinzip wir dieses Vielfache zur Bestimmtheit bringen können, d. h. durch welches Urteil wir Weisen des Wollens finden, die wir als ursprünglich notwendig erachten. Dieses Urteil selber ist nichts eigentlich Sittliches; es tritt in die Sphäre des Sittlichen erst ein, insofern es den Gehorsam motiviert. Andrerseits ist es, da es ursprüngliche Notwendigkeiten erfassen und zum Ausdruck bringen soll, mehr als ein rein theoretisches Urteil, es spricht eine Beurteilung aus, es enthält eine Schätzung. Aber diese Schätzung muß allein in dem Gegenstand des Urteils begründet sein und darf in keiner Weise von unserm Begehren abhängen. Die Beurteilung hat daher den Charakter einer willenlosen Schätzung. Damit spitzt das Problem sich auf die Frage zu, welche Notwendigkeiten von uns in vorsittlichen Urteilen als schätzenswert unabhängig von unserm Begehren vorgefunden werden. Empirische Notwendigkeiten scheiden von vornherein aus, da der durch das willenlose Urteilen motivierte Gehorsam von allen empirischen Bedingungen unabhängig bleiben muß, wenn er wahrhaft sittlich sein soll. Ebenso scheiden bloß logische Notwendigkeiten aus; denn sie verweisen auf einen höheren Grundsatz und verschieben nur die Frage, wie und warum dieser denn notwendig sei. Es bleibt, meint Herbart[1]), unter den bekannten Notwendigkeiten nur noch die ästhetische übrig. Das ästhetische Urteil (im engeren Sinne) ist absolut und ohne Beweis; auf die Neigung nimmt es keine Rücksicht; unmittelbar stellt es keine Forderungen; die Wirklichkeit seines Gegenstandes setzt es nicht voraus. Nur wenn der Gegenstand einmal ist und wenn er bleibt, beharrt auch das Urteil, wie er sein sollte. Und durch dieses Beharren gilt es dem Menschen, der ihm nicht entfliehen kann, für die strengste Nötigung. Das ästhetische Urteil (im engeren Sinne) ist ein Faktum. Alle Künstler kennen und bestätigen es; wer nicht abgestumpft ist, wer auch nur leidlich den Geschmack entwickelt hat, erfährt jene Akte des Gemütes, in denen wir, ohne Begehren, etwas schlechthin schätzen, dessen Wert doch nicht an sein empirisches Dasein gebunden ist. Somit erfüllt das ästhetische Urteil (im engeren Sinne) die Forderungen, denen das den sittlichen Gehorsam determinierende vorsittliche Urteil zu entsprechen hat. Es liegt nahe, das vorsittliche Urteil in Analogie mit dem ästhetischen Urteil (im engeren Sinne) zu denken. In der Tat lehrt die Erfahrung, daß wir in entsprechender Weise Handlungen, sowohl fremde wie eigene, unmittelbar mit Lob und Tadel begleiten und wie bei der ästhetischen Beurteilung die Handlungen in willenloser Schätzung würdigen. Bei dem inneren Zuschauer in uns wird über einiges Wollen ein unwillkürlicher Beifall, über anderes ein unwillkürliches Mißfallen rege. Und so ursprünglich ist dieser unser Beifall und unser Mißfallen in uns selber, daß es geradezu als der einzig feste Punkt bezeichnet werden kann, welcher von spekulativen Zweifeln ebenso unbewegt und unberührt bleibt, wie von allem Wechsel der Laune, Neigungen, Begierden und Leidenschaften[2]). Kunstsinn und sittliches Gefühl erweisen sich dergestalt als Parallelfunktionen, daß das Urteil dieses als Ausdruck desselben Geschmackes, der jenen regelt, aufgefaßt werden kann. Der ursprüngliche und unwillkürliche Beifall und Tadel, mit dem uns als unparteiische Zuschauer der Anblick einer Handlung, einer fremden oder einer eigenen, erfüllt, ist ein empirisches Faktum. Dieses Faktum empfängt aber seinen besonderen Sinn und wird erst von uns begriffen und eingeordnet, wenn wir es geradezu als ästhetisches Urteil auffassen. Damit gewinnen wir nicht nur den psychologischen Ort für das vorsittliche Urteil, sondern wir können jetzt auch in genauer Analogie zur Ästhetik (im engeren Sinne) den sittlichen Gegenstand konstruieren. Wie die eigentlich ästhetischen Urteile, so müssen auch die vorsittlichen Urteile aus den Kompositionen, in denen sie zumeist auftreten, auf gewisse Elementarurteile zurückgeführt werden. Diese Elementarurteile ihrerseits stellen sich im eigentlich ästhetischen Gebiet als einfache Urteile über einfachste Verhältnisse der Sinnenanschauung heraus; ebenso müssen es einfachste Verhältnisse des Willens sein, die im unsinnlichen Denken zu erfassen sind; sie liegen den vorsittlichen Urteilen zugrunde und machen ihren Gegenstand aus. Was die Spekulation theoretisch verlangt, findet sich

[1]) Werke ed. Kehrbach, I, 298. [2]) I, 134.

in dem Zeugnis des inneren Zuschauers, in dem unwillkürlichen Beifall und dem unwillkürlichen Mißfallen psychologisch realisiert; und indem wir dieses innere Zeugnis nach der Analogie des ästhetischen Urteils, wie ein solches die systematische Deduktion erforderte, deuten, gelangen wir zur wahren Bestimmung seines Sinnes und zur Konstruktion seines Gegenstandes. Die Unterordnung des ursprünglichen Beifalls und Tadels unter den Begriff des ästhetischen Urteils gewährt uns allein die Möglichkeit, der Sittenlehre die Grundlegung zu geben, auf welche die formale Ethik Kants zum behuf ihrer Konkretisierung verweist.

Die Triftigkeit dieser Erwägungen steht hier nicht zur Erörterung. Aber wie man auch über sie denken mag, so ergibt sich, daß, wenn sie das Problem, von dem Herbart ausging, zwar auflösen, sie doch selber nicht frei von Dunkelheiten und Schwierigkeiten sind. Auf eine solche Dunkelheit — nicht die einzige — führt etwa die Frage, was die Beurteilungen genau genommen eigentlich aussagen. Bilden ihren Gegenstand die vorgestellten Verhältnisse selbst, von denen sie etwas als ihnen selber zukommend prädizieren oder stellen sie vielmehr fest, daß an die Vorstellung eines bestimmten Verhältnisses, welche Vorstellung ein psychologischer Vorgang ist, sich in der Seele des Vorstellenden ein gewisser Zustand, nämlich der unwillkürliche Beifall und der unwillkürliche Tadel, knüpft? Unablässig ist Herbart bemüht uns einzuschärfen, daß die ästhetische Evidenz ganz unabhängig von jeder psychologischen Hypothese oder Erklärung ist, daß in die Grundlegung der praktischen Philosophie keine psychologischen Prämissen einzugehen haben. Der spezifische Beifall und das spezifische Mißfallen, dessen wir inne werden, sollen jedem einzelnen Verhältnis ursprünglich eigen sein. Das Urteil soll sich nur durch seinen Gegenstand bestimmt finden. Nach diesen und vielen verwandten Wendungen, die in der Konsequenz einer grundsätzlichen Scheidung von Psychologie und Ästhetik liegen, würde im ästhetischen Urteil die Beifallswürdigkeit als einem vorgestellten Verhältnis unmittelbar eigen erkannt werden. Die Werthaltigkeit würde mit dem Gegenstand selber von der Vernunft „vernommen", die Hineinversetzung in die vollendete Auffassung der einfachen Verhältnisse würde uns ihre Würdigkeit unmittelbar erschauen lassen. Damit wäre der Eingang in eine objektive Wertlehre eröffnet. Die Funktionen des Beifalls und des Mißfallens, welche Herbart stets und ausdrücklich psychologisch als Gefühle charakterisiert hat[1]), wären im Sinne dieser Interpretation als Akte aufzufassen, in welchen wir des Wertes oder Unwertes eines vorgestellten Verhältnisses inne werden. Nicht die Tatsache, daß diese Akte im Vorstellenden als Folgewirkungen einer Vorstellung auftreten, berechtigt uns, dem vorgestellten Gegenstand einen Wert zuzusprechen, sondern sie sind die zum reinen theoretischen Vorstellen hinzukommende Erkenntnisfunktion, durch welche wir an dem Gegenstande das erfassen, was sein bloß theoretisches Vorstellen nicht erkennen läßt. Der praktischen Philosophie kommt es, wie Herbart sich selber ausdrückt, dann darauf an, dem Geschmack „bestimmte Akte abzugewinnen, seiner Betrachtung Willen und Willensverhältnisse zu unterwerfen"[2]). Die Bedingung der Affektlosigkeit in dem unparteiischen Zuschauer hat dann nur die Bedeutung einer psychologischen Vorbedingung für den Eintritt derjenigen seelischen Einstellung, in welcher wir das Mehr-als-theoretische in dem Gegenstande rein „vernehmen".

Aber diese und weitere notwendige Folgerungen werden doch nun wiederum von Herbart nicht gezogen. Vielmehr treten durchweg Erklärungen dazwischen, welche trotz aller grundsätzlichen Abweisung psychologischer Betrachtungen auf eine Interpretation der Beurteilungen als Urteile psychologischer Erfahrungen hinführen. Das zeigt sich besonders bei der Erörterung der Frage nach dem Charakter und dem Rechtsgrund der Allgemeinheit, die dem ästhetischen Urteil zukommen kann. Zunächst steht fest, daß die ästhetischen Elementarurteile, welche die praktische Philosophie begründen, ihrerseits weder definiert noch demonstriert noch deduziert werden können[3]). Die Philosophie kann sie nur aufweisen, indem sie uns in die Auffassung der einfachen Verhältnisse versetzt und dadurch des spezifischen Beifalls und des spezifischen Mißfallens, welches einem jeden einzelnen Verhältnisse ursprünglich eigen ist, uns inne werden läßt. Eben

[1]) Werke ed. Kehrbach, VI, 72. [2]) II, 340. [3]) II, 345 ff.

darum kann das Urteil des Geschmackes an sich nicht allgemein sein. Aber wir erkennen als eine notwendige und zureichende Bedingung des spezifischen Beifalls und des spezifischen Mißfallens, dessen wir inne werden sollen, daß das im Geschmacksurteil Vorgestellte frei von Begehrungen, also ungehemmt, d. h. vollendet vorgestellt werde. Wir wissen ferner, daß der Beifall und das Mißfallen nicht an die Materie des Vorgestellten (die vielmehr als bloßer Gegenstand der Erkenntnis auch rein theoretisch vorgestellt werden kann), sondern an das Verhältnis, in welchem eine Mehrheit von Elementen dieser Materie zueinander steht, sich knüpft. Die Beurteilungen sind somit Effekte des vollendeten Vorstellens von Verhältnissen. Daher liegt in ihnen nichts, was den Charakter eines Gebotes, die Forderung einer übergreifenden Gültigkeit hätte. Als Macht werden sie erst gefühlt, wenn etwas wider sie auffährt und an ihrer Beharrlichkeit sich stößt und bricht[1]). Das Unzeitliche und Sich-selbst-gleiche, das den Geschmacksurteilen eigentümlich ist, erklärt sich dadurch, daß sie, als Effekte vollendeten Vorstellens, sich bei jeder Erneuerung dieses Vorstellens erneuern und daher aus denselben Bedingungen stets als dieselben hervortreten müssen; so geben sie die Erscheinung einer fortdauernden, ja ewigen Autorität. Und wie mit ihrer Ewigkeit und Unveränderlichkeit verhält es sich auch mit ihrer Allgemeinheit. „Vollendete Vorstellung des gleichen Verhältnisses führt, wie der Grund seine Folge, das gleiche Urteil mit sich; und zwar, wie zu jeder Zeit, so auch unter allen begleitenden Umständen und in allen Verbindungen und Verflechtungen, welche das Besondere verschiedener Fälle für eine scheinbar allgemeine Regel herbeibringen"[2]). Hier ist deutlich, daß der mit so großer Entschiedenheit abgewiesene „Mechanismus des Vorstellens", der in der Grundlegung der praktischen Philosophie ganz außer Betracht bleiben sollte, gleichwohl eine erhebliche Bedeutung für sie besitzt. Behauptet doch Herbart geradezu, daß der den Geschmacksurteilen eigentümliche und gemeinschaftliche Charakter darin gegründet ist, daß „jedem vorstellenden Wesen zu jeder Zeit das nämliche vollendete Vorstellen der nämlichen Verhältnisse den gleichen Beifall und das gleiche Mißfallen erzeugen müßte und fernerhin wird erzeugen müssen"[3]). Der Beifall oder das Mißfallen als Gefühle, die als „Effekte des vollendeten Vorstellens" mit kausaler Notwendigkeit, wie die Folge den Grund, begleiten, sind der Rechtsgrund für uns, dem Vorgestellten einen Wert oder Unwert zuzuschreiben. Der unwillkürliche Beifall und das unwillkürliche Mißfallen treten zwar erst hervor, wenn die sonst störenden subjektiven Gemütszustände abgesondert sind. Aber die Tatsache ihres Hervortretens ist es, die in den Beurteilungen erfaßt wird und wodurch diese über ein bloß theoretisches Vorstellen hinausgehen. Dieses hat es nur mit den Gegenständen für sich zu tun, in jenes dagegen geht ein Urteil über die Relation der Gegenstände zu uns und über eine Art der Reaktion in uns ein.

Es ist sicher, daß die eine Auffassung die andere ausschließt. Und ebenso ist sicher, daß, wie die Entscheidung auch fällt, sie von der größten Tragweite für die gesamte Grundlegung der praktischen Philosophie ist. Aber es scheint nicht, daß Herbart hier zu einer endgültigen Klarheit gelangt ist. Verweilt er doch überhaupt nicht ausführlich bei diesem so wichtigen Punkte. Seine Erklärungen sind äußerst knapp und mehrdeutig. Man erwäge eine seiner letzten Fassungen in der kurzen Enzyklopädie der Philosophie vom Jahre 1831. „Den Taten", so heißt es darin[4]), „und den darin sich äußernden Gesinnungen kommt ihr Wert oder Unwert, d. h. die Festsetzung ihres Vorzugs oder ihrer Verwerflichkeit ursprünglich aus einem unwillkürlichen willenlosen Vorziehen oder Verwerfen. . . . Diejenige Art von Urteil, welche das Prädikat der Vorzüglichkeit oder Verwerflichkeit unmittelbar und unwillkürlich, also ohne Beweis und ohne Vorliebe oder Abneigung, den Gegenständen beilegt, heißt ästhetisches Urteil;" die ästhetischen Urteile sind Urteile, „die ein unwillkürliches Vorziehen und Verwerfen ausdrücken". Besagt dies, daß die Tatsache, daß Gegenstände in uns ein unwillkürliches und willenloses Vorziehen oder Verwerfen hervorrufen, den Vorzug oder die Verwerflichkeit dieser Gegenstände begründet, oder besagt es, daß im unwillkürlichen Vorziehen oder Verwerfen ihr Vorzug oder ihre Verwerflichkeit „ver-

[1]) Werke ed. Kehrbach, II, 346. [2]) II, 350. [3]) II, 346 f. [4]) IX, 80.

nommen" wird? Der Wortlaut erlaubt beide Auslegungen. Aber wenn die Richtung, in der die Intention Herbarts lag, schließlich nicht zu verkennen ist, so ist doch sicher, daß er die Aufgabe, welche sich damit eröffnete, nicht ergriff, die Forderungen, welche eine prinzipielle Klärung erheischten, nicht gezogen hat. Herbart durfte von sich sagen, daß er „der Stimme des Lobes und des Tadels über menschliches Tun, die im Innern vernommen wird, einen neuen Namen gegeben hat: ästhetisches Urteil". Aber man verkennt die lange Gedankenarbeit, welche Herbart zu dieser neuen Namengebung geführt hat, wenn man darin nichts anderes als nur eine Namengebung für eine uns sonst vertraute Sache sieht; und man läßt überdies damit Probleme fallen, die unmittelbar von Herbart in die Aufgabestellungen der Philosophie unserer Tage überführen.

Entgegnung und Schlußbemerkung.

Als ich im ersten Heft dieser Zeitschrift (S. 54 ff.) die Bemerkungen, die Prof. Dr. Frischeisen-Köhler in seinen Ausführungen über „Philosophie und Pädagogik" (Kantstudien, XXII, 1. Heft S. 67 ff) zu Herbarts Erziehungslehre gemacht hat, einer ausführlicheren Besprechung unterzog, leitete mich dabei auch der Gedanke, dadurch die Erörterung bestimmter Fragen in Fluß zu bringen, für deren Klärung weitere Kreise dankbar sein möchten, die sich ernsthaft mit Herbart auseinanderzusetzen gesonnen sind. Der vorstehende Aufsatz „Über das ‚ästhetische Urteil' bei Herbart" von Prof. Dr. Frischeisen-Köhler gab meiner Erwartung Recht.

Die Gegenbemerkungen, die ihm vorausgeschickt worden sind, können ein Bild davon geben, wie viele noch ungeklärte Fragen hier bestehen, daß es auch an sachlichen Abweichungen in der Auffassung nicht fehlt, die man vorläufig hinnehmen muß, bis die einzelnen strittigen Punkte auf einer viel breiteren Grundlage, als in diesem Zusammenhange möglich ist, klargestellt werden können. Lediglich zur Beseitigung äußerer Mißverständnisse sei darum kurz folgendes bemerkt:

1. Unter dem „Vorgang, den Herbart vergeblich zur psychologischen Klarheit zu bringen sich bemüht hat", will Fr.-K. ausschließlich das „ästhetische Urteil" schlechthin, das „nackte ästhetische Urteil" verstanden wissen. Dies erscheint darum in dem vorstehenden Aufsatz auch als Gegenstand einer reinen philosophischen Betrachtung. Und in diesem Sinne hätten von mir, meint Fr.-K., auch die angeführten Worte aufgefaßt werden sollen.

Das Recht einer solchen Betrachtungsweise ist natürlich in keiner Weise anzuzweifeln. Aber die mögliche Bedeutung des ‚ästhetischen Urteils' für eine objektive Wertlehre darzutun, geht m. E. über den eigentlich pädagogischen Problemkreis hinaus, besser gesagt, liegt vor ihm, reicht an diesem noch gar nicht heran. — Mit dieser für die Beurteilung entscheidend sein sollenden Intention, aufzuweisen, wie von dem „ästhetischen Urteil" Herbarts Wege zu den „Aufgabestellungen der Philosophie unserer Tage" führen könnten, verträgt sich aber der zusammenfassende Satz „schließlich hat er ihn (den Vorgang) als Funktion des „Geschmackes" bezeichnet, die Ideen zu „vernehmen" und sie in sein Innenleben aufzunehmen" nicht so ohne weiteres. Hier handelt es sich doch nicht mehr ausschließlich um die Frage, was eigentlich in dem „ästhetischen Urteil" vorgeht, sondern tatsächlich um den Vorgang eines Fortschreitens, eines Erhebens über das „ästhetische Urteil" hinaus, dessen Überwachung und Förderung die Aufgabe des Erziehers ist. Das Abweichende in der Beurteilung geht also zum Teil auf den verschiedenen Standpunkt zurück, von dem die Sache mit ihren zwei Seiten angesehen werden kann. Fr.-K. rückt den philosophischen, ich den pädagogischen Gesichtspunkt in den Vordergrund.

2. Wie weit damit die Einwendungen zusammenhängen, die ich beim zweiten Punkte geltend machte, kann hier nicht dargelegt werden; es würde zu weit führen. Für Fr.-K. scheinen sie nur unter der Voraussetzung möglich, daß „die streng systematische Konstruktion Herbarts zerbricht". Mir dagegen ergibt sich ihre Notwendigkeit gerade mit Rücksicht auf die zu wahrende streng systematische Konstruktion Herbarts. Ob zu Recht oder Unrecht, läßt sich nur entscheiden auf Grund einer eingehenden Analyse des Aufbaues und des Gedankenganges der Abhandlung „Über die ästhetische

Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung", was hier nicht möglich ist und darum einer besonderen zusammenhängenden Darlegung vorbehalten bleiben muß.

3. Fast im umgekehrten Verhältnis zur Wichtigkeit der Sache, um die es sich handelt, stehen ihrer Kürze wegen die Ausführungen, die sich auf die Frage nach Wesen und Bedeutung des „erziehenden Unterrichtes" im Sinne Herbarts beziehen; ein Mangel, in den ich mich gerne mit Fr.-K. teile. Wie weit hier die sachlichen Abweichungen gehen, könnte fruchtbringend nur unter zwei Voraussetzungen besprochen werden: Fr.-K.s Darstellung wäre nicht mehr „sehr absichtlich, nach verschiedenen Richtungen hin unbestimmt", und meinerseits läge „eine positive Aufstellung" vor.

4. Unter „der künftigen sittlichen Tätigkeit des Zöglings" erklärt Fr.-K. den Beruf nicht gemeint zu haben; ob sich die Ablehnung auf die beiden möglichen Auffassungen davon bezieht, ist nicht zu erkennen. Da nach dieser Ablehnung irgend welche positive Aufstellungen nicht erfolgt sind, ist hier zunächst „ein luftleerer Raum" entstanden, in den wohl mit der Zeit auch etwas hineingebaut werden wird.

Mit Zustimmung von Herrn Prof. Dr. Frischeisen-Köhler wird damit der Gegenstand als vorläufig erledigt erklärt. Dr. G. Weiß

Die Bedeutung des Begriffs der Anschauung

Von Dr. Willy Moog

1. Empfindung, Wahrnehmung, Anschauung.

Die Art, wie wir Gegenstände, vornehmlich solche der äußeren Wirklichkeit erfassen, läßt mancherlei Unterschiede nach Qualität und Intensität zu, Unterschiede, die teils durch das Objekt selbst, teils durch das Subjekt oder auch durch beide Faktoren bestimmt sein können. Nehmen wir einen einzelnen sinnlich wahrnehmbaren Gegenstand als „gegeben" an, so ist die elementare Beziehung, durch die wir mit ihm in Verbindung treten, diejenige, daß durch ihn ein Reiz ausgelöst wird, dem eine sinnliche Empfindung entspricht. Aber in solch schematischer Einfachheit vollzieht sich der Vorgang des Erfassens niemals, und die Empfindung läßt sich nur abstraktiv-analytisch als ein einfaches Element ansehen, nicht aber tatsächlich, schon darum, weil sie nicht nur eine physische, sondern vor allem eine psychische Seite besitzt. Die Psyche aber registriert nicht, wie man das manchmal gemeint hat, einzelne Eindrücke genau gesondert und unverändert, und sie besteht weder in einer begrenzten Zahl von Vermögen noch in einer unbegrenzten Menge einzelner Empfindungen und Vorstellungen. Vielmehr reagiert sie immer irgendwie als Ganzes, sie ist nie etwa bloß durch eine Empfindung ausgefüllt, sondern selbst wenn diese im Mittelpunkt des Bewußtseins steht, sind mit ihr mancherlei Vorstellungen, Gefühle, Willensregungen, Stimmungszustände usw. mehr oder weniger deutlich untrennbar verbunden. Auch die Sinnesempfindung wird daher stets in gewisser Weise durch die gesamte psychische Struktur des Subjekts mitbestimmt, d. h. die Empfindung kann gar nicht bloße Empfindung sein und bleiben.

Man kann die Empfindung als den niedersten Grad der Beziehung zum Gegenstand der äußeren Wirklichkeit bezeichnen: das Objekt als gegebenes übt einen Eindruck auf die Sinne des Subjekts aus. Aber dieses gegebene Objekt wirkt nun nicht nur durch einen einzelnen Reiz auf ein bestimmtes Sinnesorgan, sondern auf mehrere oder alle Sinne und nicht nur einmal, sondern mehrmals, und die abstraktiv einfachen Empfindungen sind sogleich zusammengeschlossen und verbunden mit seelischen Vorstellungen, Gefühlen, Willensimpulsen usw. So bleibt die Beziehung zum äußeren Gegenstand nicht auf der Stufe der Einzelempfindung stehen, vielmehr erscheint ein Komplex von Empfindungen, sobald der Gegenstand ins Bewußtsein tritt und wahrgenommen wird. Wahrnehmung aber ist kein bloßes Aggregat einfacher Empfindungen, sondern schon Verbindung von Empfindungen und Vorstellungen, und zwar eine Synthese mit qualitativ selbständigem Charakter. Wird durch die Empfindung eine relativ einfache Beziehung zwischen Objekt und Subjekt hergestellt, ohne daß dabei

das Objekt bewußt als Gegenstand dem Subjekt gegenübergestellt würde, so ist in der Wahrnehmung ein Gegenstandsbewußtsein mit eingeschlossen. Es findet nicht einfach eine Reaktion auf einen Reiz statt, sondern der Reiz selbst und der etwaige gegenständliche Träger des Reizes wird erfaßt. Man fragt gleichsam über die Empfindung hinaus nach der äußeren sinnlichen Ursache der Empfindung. Wahrnehmung enthält also neben der Empfindung auch die Vorstellung des Empfindungsgegenstandes. Durch den aufgenommenen Komplex von Empfindungen wird das äußere Objekt irgendwie in sinnlicher Weise repräsentiert, „wahrgenommen". In der wenn auch noch unbestimmten gegenständlichen Darstellung des sinnlich Erlebten äußert sich ein besonderer Akt des Bewußtseins. Dadurch, daß die Beziehung zwischen Objekt und Subjekt, die in der Empfindung noch latent war, als ein Gegenüber bestimmt wird, erscheint nicht nur ein Gegenstand, auf den sich die Wahrnehmung richtet, sondern auch die Bedeutung des Subjekts wird entschiedener als bei der bloßen Empfindung hervorgehoben. Die Vergegenständlichung ist ja schon keine rein sinnliche mehr, sondern damit ein Objekt überhaupt als Gegenstand wahrgenommen wird, nicht als ein chaotisches Nebeneinander von Empfindungen, müssen zu den gegenwärtigen Empfindungen reproduktive psychische Elemente hinzutreten, die das „Bild" des Gegenstandes formen helfen. Der Ausdruck „Bild" darf aber nicht zu der Annahme verführen, als ob man dabei mehr oder weniger materialistisch an eine Ableitung oder Rekonstruktion eines äußeren Gegenstandes zu denken habe, die auf ihre Ähnlichkeit mit dem Original zu prüfen sei. Vielmehr kann man die Frage nach der Art der Existenz eines solchen äußeren Gegenstandes ganz ausschließen und nur einen irgendwie gegebenen Anlaß gelten lassen, auf Grund dessen die Empfindungen sich erheben und sich zur Einheit der Wahrnehmung zusammenschließen. Die Richtung und Einstellung auf die gegenständliche Einheit im jeweiligen sinnlichen Erleben macht die Wahrnehmung aus. So kommen in der Tat zur bloßen Empfindung neue Momente hinzu, wie sie nur bei einer Summe von Empfindungen und unter Beteiligung des subjektiven Seelenlebens selbst entstehen können, Momente, die aber ihrerseits gerade eine besondere Einheit über den einzelnen Elementarempfindungen konstituieren. Die Wahrnehmung ist noch weniger als die Empfindung bloß sinnlich, sondern, gerade um gegenständlich gerichtet sein zu können, muß sie auch innere Wahrnehmung sein, muß die Apperzeption, oder wie man den psychischen Akt des Erfassens im Bewußtsein sonst nennen mag, eine maßgebende Rolle spielen. Und diese Apperzeption ist natürlich nicht einseitig als ein Denk- oder Vorstellungsakt zu betrachten, sondern sie ist ein Akt der ganzen Seele (also auch die Gefühls- und Willensseite ist nicht außer acht zu lassen). Die innere Wahrnehmung ist geradezu das Primäre vor der sog. äußeren, sinnlichen, die subjektiv psychische Grundlage, ohne welche diese überhaupt nicht gegenständliche Wahrnehmung werden kann. Eine bloß äußere, sinnliche Wahrnehmung gibt es gar nicht, und eine Scheidung zwischen sog. äußerer und innerer Wahrnehmung läßt sich nicht in exakter Weise durchführen, wie man das versucht hat.

Aber auch die Wahrnehmung ist noch nicht die letzte Stufe der Darstellung des sinnlich Erlebten. Denn die gegenständliche Tendenz kann in der Wahrnehmung doch nur mehr schattenhaft angedeutet sein, sie braucht noch keine nähere Bestimmung des Gegenstandes zu enthalten. Will man den Gegenstand aber näher bestimmen, dann muß man über die ungeschiedene und unbestimmte Einheit von Einzelwahrnehmungen hinausgehen. Auch die Wahrnehmungen müssen sich zu einem qualitativ eigenartigen Komplex zusammenordnen, das „Bild" des Gegenstandes darf nicht schattenhaft und unausgeprägt bleiben. Es ist eine größere Intensität, Klarheit und Deutlichkeit des sinnlichen Erlebens nötig, damit der Wahrnehmungsgegenstand in seiner eigenen gegenständlichen Einheit wirklich und völlig erfaßt wird, damit er als geordnete, gesetzmäßige Einheit des sinnlich Erlebten erscheint. Der Gegenstand muß nicht nur als Gegenstand schlechthin, sondern als räumlich und zeitlich daseiender, als bestimmter und bestimmbarer Gegenstand, d. h. in seiner ganzen sinnlich erlebbaren Gesetzlichkeit aufgenommen werden. Damit wird eine höhere Stufe in der sinnlichen Beziehung zwischen Objekt und Subjekt erreicht. Die gegenständliche Einheit, wie sie in der Wahrnehmung hervortritt, muß als geordnete Ganzheit bestimmt werden. Das Ganze muß als solches ins Bewußtsein

treten, und es muß zugleich doch auch seine Gliederung in Teile ersichtlich sein. Eine Zusammenfassung wie eine Analyse der Wahrnehmungen und Empfindungen wird dazu erfordert, aber auch diese Operation soll sich noch im Rahmen des sinnlichen Erlebens vollziehen, also keine höhere, mittelbare Reflexionstätigkeit voraussetzen. Selbstverständlich aber ist dabei die aktive Wirksamkeit subjektiv psychischer Faktoren gesteigert: die Apperzeption muß stärker und fester sein, vor allem muß die Aufmerksamkeit sich auf den Gegenstand richten und das Erleben seiner Gesetzmäßigkeit ermöglichen, die Wahrnehmungen und Empfindungen müssen tiefer in das Vorstellungsleben eindringen und sich mehr mit reproduktiven Elementen umgeben, damit sie in der Seele haften bleiben und eine Repräsentation des Gegenstandes bewirken können. So nur kann ein „Bild" des Gegenstandes entstehen, das bei seiner sinnlichen Erlebbarkeit doch einen nicht bloß vorübergehenden Eindruck in der Psyche des Subjekts hinterläßt, sondern eine adäquate sinnlich erlebte Repräsentation des Gegenstandes für das Subjekt bedeutet. Damit hat das sinnliche Erleben in der Beziehung von Objekt und Subjekt einen Höhepunkt erreicht: es ist aus der bloßen Empfindung und Wahrnehmung Anschauung geworden.

Die Definitionen, welche man von dem Begriff der Anschauung gegeben hat, sind großenteils wenig genügend, und es läßt sich von einem solch unmittelbaren, besonderen Akt des Erlebens, wie es die Anschauung ist, auch schwer eine hinreichende begriffliche Definition geben. Der Ästhetiker Vischer bestimmt Anschauung als „Akt der Ergreifung durch die Aufmerksamkeit, wodurch das Angeschaute in verschärften Umrissen von seiner Umgebung wie von einem Hintergrund abgehoben und dem Anschauenden zugleich Eigentum und zugleich gegenständlich klar gegenübergestellt wird"[1]). Doch die Bestimmung „Ergreifung durch die Aufmerksamkeit" ist zu eng. Bäumker nennt Anschauung die „klare und deutliche Auffassung eines gegebenen Einzelgegenstandes"[2]). Aber wenn man von einer klaren und deutlichen Gegenüberstellung oder Auffassung des Einzelnen spricht, setzt man implizite schon die Anschauung voraus. Auch ist nicht jede Anschauung ohne weiteres klar und deutlich, sondern es gibt verschiedene Arten und Stufen der Anschauung, und diese können bedingt sein durch die jeweilige besondere Natur des Objekts selbst oder durch subjektive psychische oder physische Voraussetzungen. Die exakte Untersuchung all dieser Momente ist daher für die Bestimmung der Anschauung wesentlich. Nach der Art der subjektiv-psychischen Mitwirkung kann die Anschauung z. B. mehr oder weniger bewußt, willkürlich oder unwillkürlich sein; sie kann infolge subjektiver oder objektiver Beschränkung mehr auf den Gegenstand als Ganzes oder mehr auf die Unterscheidung der Teile sich richten, also mehr zusammenfassend oder analysierend erscheinen. Wichtig ist vor allem die Charakterisierung der äußeren, sinnlichen Seite und der inneren, psychischen Momente der Anschauung: man kann nicht, wie man das getan hat, einfach eine äußere und eine innere Anschauung abscheiden, denn beide [illegible] en notwendig immer irgendwie zusammen, nur tritt je nach besonderen Bedingungen die eine oder die andere Seite mehr hervor.

2. Anschauung und Beobachtung.

Der Terminus „Anschauung" stammt aus dem Gebiet der Gesichtswahrnehmung, und hier läßt sich auch die Eigentümlichkeit der Anschauung am ehesten begreifen. Das bloße Sehen genügt nicht, wenn man den Gegenstand sinnlich unmittelbar erfassen will, man muß ihn sich vielmehr in seiner gesetzmäßigen, gegenständlichen Einheit durch Wahrnehmungen vergegenwärtigen derart, daß ein gegenständliches „inneres Bild" von ihm im Subjekt hervorgerufen wird. Das Anschauen ist ein nachhaltigerer, intensiverer Akt als das Sehen, es verbürgt ein engeres und bestimmteres Verhältnis zum Objekt und gilt mehr als bloße Empfindung. Die Ordnung des Gegenstandes als eine Vereinigung des Vielen zum Ganzen und eine Gliederung des Ganzen in Teile, die durch die Anschauung hergestellt wird, ist, wie Bäumker[3]) sagt, zwar in Empfindungsinhalten angelegt, aber nicht schon durch Empfindung erfaßt.

---

[1]) Th. Vischer, Ästhetik II. 2, S. 316 f.

[2]) Cl. Bäumker, Anschauung und Denken (Ztschr. f. christl. Erziehungswissenschaft. 4. Jahrg. 1910), S. 10.

[3]) Bäumker a. a. O. S. 64.

Nicht immer ist ohne weiteres eine Erfassung des Gegenstandes durch die Anschauung möglich, die Anschauung ist bald mehr bald weniger unmittelbar, und es sind manchmal besondere Wahrnehmungen und besondere psychische Akte notwendig, damit die Anschauung vollendet werden kann. Richtet sich der Blick mit willkürlicher Aufmerksamkeit und Interesse auf ein Objekt in dem Zweck, zu einer sachgemäßen Anschauung zu gelangen, so spricht man von einem „Beobachten" des Gegenstandes. Das Beobachten ist gegenüber dem bloßen Sehen dadurch ausgezeichnet, daß es als Mittel der Anschauung erscheint und die Zweckvorstellung der Erfassung des Objekts mehr oder weniger bewußt in diesem Akt hervortritt. Beobachtung ist daher zur Erzielung der Anschauung überall notwendig, wo es sich nicht um ganz einfache, unmittelbare Anschauung handelt, und die Beobachtungsgabe ist eine wichtige Grundlage und Unterstützung des Anschauungsvermögens. Einzelne Teile und das Ganze müssen für sich beobachtet werden, damit man eine Anschauung des Einzelgegenstandes in seiner Einheit gewinne, die Beobachtung geht noch nicht auf beides zugleich wie die Anschauung, sie gibt kein Ineinander, sondern erst ein Nacheinander. In besonderen Fällen kann die Beobachtung auch für sich eine Bedeutung haben, aber sie ist doch eigentlich eine Vorstufe der Anschauung. Lebhafte und intensive Beobachtung garantiert immer noch keine adäquate Anschauung, vielmehr können die Beobachtungen sprunghaft oder vereinzelt sein und sich nicht zu einer einheitlichen Anschauung zusammenschließen. So kann man bei Kindern finden, daß sie manchmal irgendwelche Merkmale vielleicht recht gut beobachten, aber doch keine Anschauung des Gegenstandes haben, weil ihnen die geordnete Zusammenfassung und Gliederung nicht gelingt.

3. Die innere Anschauung, Anschauen und Denken.

Bei der Beobachtung tritt das apperzeptive Moment hervor, und es zeigt sich hier deutlich, welche Bedeutung gerade der innere psychische Faktor des Erfassens für die Anschauung besitzt. Die subjektiv aktive Seite, die sogenannte „innere Anschauung" erweist sich geradezu als grundlegend für das sinnliche Erleben, von ihr aus werden die Wahrnehmungen zum gegenständlichen Erlebnis gestaltet und wird die äußere sinnliche Anschauung ermöglicht. Wenn Meumann sogar von einem „Willen zur Anschauung"[1]) spricht, so ist der Ausdruck „Wille" ja vielleicht zu stark, und man redet besser nur von einem psychischen Eingestelltsein auf Anschauung. Die innere Anschauung aber ist jedenfalls so wesentlich, daß die äußere auf ein gewisses Minimum herabgedrückt werden kann und man doch noch eine Anschauung des Gegenstandes annimmt, ja in manchen Gebieten ist eine äußere Anschauung nicht oder nur schwer zu realisieren, wohl aber eine innere. Entsprechend der erhöhten Bedeutung des Subjektiv-Psychischen wirkt bei der Anschauung mehr als bei der Empfindung und Wahrnehmung die ganze Seele des Subjekts in ihrer besonderen Art und Weise und b[illegible] bei der individuellen Verschiedenheit eine weit größere Variabilität als in einfachen Reaktionen auf äußere Reize. Und trotz oder gerade infolge der intensiveren Teilnahme des Subjekts offenbart sich in der Anschauung eine besondere Unmittelbarkeit und Innigkeit der Beziehung zwischen Objekt und Subjekt.

Dieser Charakter der Unmittelbarkeit in der Anschauung tritt namentlich deutlich zutage, wenn man über die Anschauung und damit über das sinnliche Erleben vermittels der Vorstellungs- und Denktätigkeit hinausgeht. Als Vollendung des sinnlichen Erlebens bildet die Anschauung ihrerseits wieder das grundlegende Material für höhere seelische Operationen, die nicht mehr auf sinnlicher Wahrnehmung begründet sind. Logisch-erkenntnistheoretisch wird der Anschauung scharf das begriffliche Denken entgegengesetzt, z. B. bei Kant. Aber so wertvoll eine solche Scheidung in logisch-erkenntnistheoretischer Hinsicht ist, so läßt sie sich doch in der Psychologie nicht durchführen. Vielmehr zeigen sich bei psychologischer Untersuchung die mannigfachsten Übergänge und Abstufungen in dem Verhältnis von Anschauung und Denken. In der Anschauung kann bereits irgendwie Gedachtes stecken, und das Denken kann seinerseits

[1]) E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik II (Leipzig 1907), S. 189.

Entwicklung anschaulichen Materials sein. Man hat versucht, die Stufen festzustellen, die von der Anschauung bis zum wissenschaftlichen Begriff führen. So nehmen z. B. Brod und Weltsch[1]) eine „vorbegriffliche Gesamtanschauung" an, zu der als eine besondere psychische Tätigkeit das „vorbegriffliche Urteil" tritt und die mit der Vorstellung zusammen den „anschaulichen Begriff" bildet; das Denken ist ihnen also „eine Weiterentwicklung der Anschauung" (S. 165). Zweifellos kann man die Gebilde des Denkens daraufhin untersuchen, in welchem Maße sie Anschauung enthalten. Für die Bildung der begrifflichen Vorstellung ist es wesentlich, daß das Objekt nicht nur in einer unmittelbar gegenwärtigen sinnlichen Anschauung auftritt, sondern daß es „reproduziert" wird, daß infolge der psychischen Eindrücke aus Anschauungen ein bleibendes „Erinnerungsbild" entsteht. Dieses sog. Erinnerungsbild hat dem sinnlich gegenwärtigen Gegenstand gegenüber besondere Charakteristika: es genügt nicht, es einfach als eine Verblassung zu bezeichnen, sondern es treten darin unter Zurückdrängung gewisser Bestandteile qualitativ neue eigenartige Momente hervor. Auf Grund des Erinnerungsbildes kann dann die begriffliche Einheit des Gegenstandes erfaßt werden. Aber auch in der Anschauung liegen bereits begriffliche Momente oder wenigstens solche, die als vorbegriffliche doch Anlagen zu begrifflichen bieten. Und so können Anschauung und begriffliches Denken sich gegenseitig fruchtbar beeinflussen und sich in harmonischer Weise zusammen entwickeln. Die Begriffe des alltäglichen Lebens sind in der Hauptsache anschauliche Begriffe, ja es kommt bei ihnen meist nicht so sehr auf die denkmäßige begriffliche Unterscheidung an, als auf die anschaulich konkrete Beziehung und Hinweisung zum Gegenstand, und sie stellen oft geradezu nur Mittel dar, die der Anschauung dienen. Erst in der Wissenschaft erhalten die Begriffe selbständige Bedeutung, werden sie zu eigentlichen Denkbegriffen. Und doch auch bei den höchsten, abstrakten Gebilden des Denkens spricht noch die Anschauung mit, freilich nicht mehr als sinnliche Anschauung, sondern in einer sublimierten Form. Das diskursive Denken findet seine Ergänzung im intuitiven oder in der intellektualen Anschauung. Schopenhauer intellektualisiert die Anschauung sogar so weit, daß er den Verstand als Vermögen der Anschauung bestimmt. Wo denkmäßige Begriffe nicht ausreichen, da hilft die Intuition weiter. Im Bereich der Kunst und der Religion finden Intuition und intellektuale Anschauung ihre Rechte. Der Künstler schafft in und durch Anschauungen, der Mystiker schaut selbst die Gottheit. Aber auch der wissenschaftliche Begriff verharrt nicht in Selbstgenügsamkeit. Wie er letzten Endes irgendwie von einer sinnlichen Anschauung ausgeht, so strebt er schließlich zu einer Erfüllung und Vollendung in einer Art von Anschauung, in der er seine Evidenz und Berechtigung erhält. So weist Husserl hin auf die phänomenologische Bedeutung der Erfüllungsintentionen und der den Denkakt erfüllenden Anschauung, er unterscheidet eine sinnliche und eine kategoriale Anschauung und bezeichnet jeden erfüllenden Akt überhaupt als Anschauung und sein intentionales Korrelat als Gegenstand[2]). Demnach kann Anschauung nicht nur die Vollendung des sinnlichen Erlebens bedeuten, sondern auf einer höheren Stufe auch die Vollendung des Denkens in einem Erfüllungserlebnis. Sie ist unmittelbares Gegenstandserlebnis im weitesten Sinn und stellt in der Tat eine grundlegende Form psychischer Auffassung und Gestaltung dar, eine Form, die mancherlei Modifikationen erleiden kann je nach der Art der subjektiven oder der objektiv-gegenständlichen Bedingungen.

4. Anschauung in den Natur- und den Geisteswissenschaften.

Es lassen sich infolgedessen verschiedene Stufen und Arten der Anschauung feststellen, was eine Bestimmung des Begriffs außerordentlich erschwert. Typische Unterschiede in der ganzen Art und Weise der Anschauungen können bedingt sein durch typische Verschiedenheiten der Subjekte: so können die Unterschiede des Geschlechts, des Alters, der Temperamente, der Vorstellungs- und Gedächtnistypen u. a. die Fähigkeit der Anschauung in bestimmter Weise beeinflussen. Andrerseits bestehen aber auch typische

[1]) M. Brod und F. Weltsch, Anschauung und Begriff (Leipzig 1913).
[2]) Edm. Husserl, Logische Untersuchungen II (Halle a. S. 1901), S. 614.

Unterschiede, die objektiv durch typische Unterschiede in den Gegenständen selbst und den einzelnen Gegenstandsgebieten bedingt sind. Da die Anschauung zu den höchsten geistigen Gebilden hinaufreicht, ist sie auch in den Wissenschaften nicht auszuschalten. Je nach den Wissensgebieten wird auch die Anschauung notwendigerweise eine besondere Färbung empfangen, denn die psychische Einstellung muß jeweils eine andere sein. Wenn man die übliche Scheidung der Wissenschaften in die beiden Gruppen der Natur- und der Geistes- oder Kulturwissenschaften annimmt, so zeigt es sich, daß für die eine auch eine andere Art der Anschauung maßgebend ist als für die andere. Man könnte es geradezu als ein Charakteristikum der Naturwissenschaften ansehen, daß hier in irgendwelcher Form direkt oder indirekt noch die Beziehung auf die sinnliche Anschauung wesentlich ist, daß gerade durch die Relationen auf eine anschauliche Gegenständlichkeit Konstanten gewonnen werden, welche die Exaktheit und Verifizierbarkeit in der naturwissenschaftlichen Methode verbürgen, die Verallgemeinerung und Aufstellung von Gesetzmäßigkeiten ermöglichen. Allerdings die Verallgemeinerung bedeutet dann eine Entfernung von dem anschaulichen Einzelobjekt, Grundlage bleibt die anschauliche Existenz darum doch, und es kann auf sie immer wieder zurückgegangen werden, um das Allgemeine festzustellen und zu prüfen. Wenn Rickert dagegen gerade in den Kulturwissenschaften Anschaulichkeit findet[1]), so nimmt er diesen Begriff im Sinne der Nacherlebbarkeit, des Gerichteiseins auf das Individuelle. Die Naturwissenschaften gehen von der sinnlichen Anschauung aus und suchen das Allgemeine, sie wollen das bloß Erlebbare ausschalten, um das Konstante zu begreifen, die Kulturwissenschaften wollen das Erlebbare in seiner Individualität erfassen und werten, sie gehen nicht von äußeren anschaulichen Gegenständen aus, sondern von den Äußerungen des subjektiven Erlebens, die für sich eine Welt über der daseienden äußeren Wirklichkeit gestalten.

Der Begriff der Anschauung spielt demnach eine andere Rolle in den Geistes- oder Kulturwissenschaften. Da handelt es sich nicht oder wenigstens nicht wesentlich um eine Anknüpfung an sinnlich Wahrnehmbares, da bilden in der Hauptsache seelische und geistige Vorgänge und Produkte das Material, das wissenschaftlich verarbeitet wird. Und wenn sinnlich Wahrnehmbares aufgenommen wird, dann wird an ihm nicht die anschauliche Gegenständlichkeit hervorgehoben, sondern seine besondere geisteswissenschaftliche Bedeutung. Die innere Anschauung tritt hier mehr hervor, Vorstellungs- und Erinnerungsbilder sind oft wesentlicher als ein äußerer Gegenstand, und sie werden auch nicht nur auf ihre Gegenständlichkeit hin berücksichtigt, sondern mehr nach ihrer Zugehörigkeit zum Subjekt. Eine intensive sinnliche Wahrnehmung des äußeren Gegenstandes, zu dem die psychischen „Bilder" noch in irgendeiner Beziehung stehen, ist dabei meist gar nicht notwendig, ja sie kann für die Heraushebung der gerade wesentlichen Momente verwirrend wirken, weil diese nicht in so einfacher und deutlicher Form wahrnehmbar sind, es genügt oft ein schattenhaftes inneres Bild oder Analogon des Gegenstandes, selbst das Bild wird oft zum bloßen Symbol oder Zeichen, wobei es gar nicht mehr auf eine irgendwie adäquate sinnliche Darstellung ankommt, sondern nur auf die Betonung des jeweils begrifflich Wesentlichen. Die Anschauung zeigt sich dann nur darin, daß die gerade notwendigen wesentlichen Relationen deutlich im Bewußtsein aufgefaßt werden und dem begrifflichen Zweck sich bequem und richtig einordnen. Infolge des ganzen oder teilweisen Fehlens gegenständlicher Konstanten ist die Anschauung wie das psychische Erleben überhaupt viel variabler und besteht die Aufgabe hier nicht so sehr darin, durch verallgemeinernde Methode eine Gesetzmäßigkeit des Gleichbleibenden festzustellen, als darin, die jeweilige Besonderheit nach ihrer gesetzlichen Struktur im Subjekt zu bestimmen. Anschauung ist ihrem geisteswissenschaftlichen Sinn nach dann nicht mehr Beziehung zur äußeren Wirklichkeit, sondern Erfassung eines nacherlebbaren Relationszusammenhanges von Bedeutungen in geordneter Einheit.

5. Die Begriffe der Anschauung, der Anschaulichkeit und der Veranschaulichung.

So ist der Begriff der Anschauung keineswegs eindeutig, sondern es müssen jeweils die besonderen Bedingungen geprüft werden, die für seine Konstituierung maßgebend sind.

[1]) H. Rickert, Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft (2. Aufl. Tübingen 1910), S. 72 ff.

Schwierigkeiten in der logischen Bestimmung des Begriffs ergeben sich schon durch die mancherlei Äquivokationen, denen er ausgesetzt ist. Zuerst bezeichnet Anschauung den Akt des Anschauens selbst, und dieser Akt hat wieder eine aktive und eine passive Seite, je nachdem man von den Objekten oder dem Subjekt ausgeht. Dann aber ist Anschauung auch das Produkt oder Resultat des Aktes, zunächst die sinnlich erlebte Einheit des Komplexes von Wahrnehmungen. Weiter wird Anschauung genannt das innere Bild, das irgendwie als Reproduktion sinnlichen Erlebens erscheint, ein Erinnerungs- oder auch ein frei ausgestaltetes Phantasiebild. Aber nicht nur der Akt, das äußere oder innere Produkt gelten als Anschauung, sondern auch die Fähigkeit der Anschauung oder das Anschauungsvermögen selbst wird so bezeichnet.

Der subjektiven Fähigkeit entspricht im Gegenstand eine objektive oder quasiobjektive Angelegtheit, welche das Zustandekommen der Anschauung ermöglicht; der Gegenstand muß für die Wirksamkeit der Anschauung ein möglichst geeignetes Feld bieten, er muß die Eigenschaft der Anschaulichkeit besitzen, um Material der Anschauung sein zu können. Auch dem subjektiven äußeren sinnlichen oder innerlichen Bild gibt man das Prädikat der Anschaulichkeit, sofern es ein richtig ausgestalteter Ausdruck des Aktes der Anschauung ist und demgemäß den Gegenstand auch in möglichst adäquater Weise darstellt.

Nun kann man in manchen Fällen bewußt die Eigenschaft der Anschaulichkeit schaffen oder wenigstens weiter ausbilden, ja man kann mitunter den anschaulichen Gegenstand selbst ganz oder teilweise als solchen im Original oder Abbild konstruieren, man kann etwas anschaulich machen oder zur Veranschaulichung bringen. Es gibt demnach auch Methoden der Veranschaulichung, d. h. der zweckmäßigen Übermittlung anschaulicher Inhalte, der Darbietung der Anschauung. Ja, es braucht dabei manchmal gar keine echte Anschauung mehr mitzusprechen, die auf sinnlich Wahrnehmbares Beziehung hätte, sondern die Anschauung kann fiktiv sein. Es läßt sich etwas darstellen, als ob es anschaulich wäre, wenn es das auch nicht ist. Die Anschauung wird hier zu einer Fiktion im Vaihingerschen Sinn[1]).

6. Der pädagogische Begriff der Anschauung[2]).

Die Vieldeutigkeit des Begriffs der Anschauung tritt vielleicht am stärksten in der Pädagogik zutage und hat hier recht ungünstig gewirkt. Die verschiedensten Forderungen sind unter dem Namen Methode der Anschauung oder Veranschaulichung erhoben worden. Man hat dabei die subjektiven wie die objektiven Bedingungen, welche dem Begriff eine ganz verschiedene Färbung und anderen Sinn geben können, zu wenig berücksichtigt und die Anschauung wie die Veranschaulichung meist in einer zu mechanistischen Weise aufgefaßt. Wie in der Psychologie eine falsche Bildertheorie, die das seelische Erleben als ein bloßes Abbilden der Wirklichkeit deutete, verhängnisvollen Einfluß gehabt hat, so auch in der Pädagogik. Anschauung galt hier als ein Nachahmen der Natur, ein möglichst photographisch genaues Darstellen sinnlich wirklicher Objekte. Es wurde die Anschauung fast zum Selbstzweck gestempelt, und man vergaß dabei, daß sie pädagogisch nur ein Mittel zu bestimmten Zwecken des Unterrichts sein kann. Nicht die Übermittlung anschaulichen Materials schlechthin kann ohne weiteres wertvoll sein, sondern die Hervorhebung des jeweils wesentlichen Sinnes und Gehaltes unter einer bestimmten pädagogischen Tendenz. Hönigswald ist daher auf richtigem Wege, wenn er meint, der pädagogische Zweck aller Anschauung sei „die Herausstellung von Relationen, die ‚Bedeutungen' sind und zwar solche Bedeutungen, die nur in einer Beziehung auf sinnlich Anschauliches bestehen"[3]).

Für die pädagogische Methode ist die Anschauung nicht als ein isoliertes Vermögen anzusehen, sondern als Produkt der ganzen Seele. Demgemäß ergeben sich entsprechend den individuellen und den typischen Unterschieden des seelischen Erlebens mannigfache Modifikationen der Anschauung, die psychologisch festzustellen sind. Wenn

[1]) H. Vaihinger, Die Philosophie des Als-Ob (2. Aufl. 1913).

[2]) Vgl. meinen Aufsatz „Kritische Bemerkungen über den Begriff der Anschauung in der Pädagogik" (Sokrates, 5. Jahrg., 1917, S. 10 ff).

[3]) R. Hönigswald, Zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe (Stuttgart 1913), S. 15 f.

der Pädagoge daher das Seelenleben des Kindes in seiner jeweiligen Eigenart berücksichtigen muß, so heißt das aber nicht, daß er notwendig die Seele in einfachste Elemente zergliedern und aus diesen ein Ganzes konstruieren oder genetisch entwickeln soll. Ein solch atomisierendes Verfahren wird pädagogisch wenig Nutzen bringen; die Methoden und Ergebnisse der experimentellen Psychologie sind nicht ohne weiteres auf die Pädagogik übertragbar. Man darf nicht die Seele in Empfindungen oder Vorstellungen auflösen und nicht etwa die Anschauung aus Empfindung und Wahrnehmung zusammenzusetzen suchen. Für die Pädagogik ist nicht einfach die psychologische Analyse in Teile erforderlich, sondern das Verständnis des Ganzen in seiner unmittelbar wirkenden Ganzheit, nicht die theoretische Konstruktion, sondern die praktische Erscheinung. Die Seele des Kindes ist darum nicht als unvollkommene Vorstufe zu der des Erwachsenen oder als ein Analogon zu der des primitiven Menschen zu betrachten, sondern in ihrer qualitativen Besonderheit zu würdigen. Das Ganze ist das Prius, das die Teile in ungeschiedener Einheit in sich enthält: so setzt sich auch das Ganze der Seele nicht erst aus einzelnen Teilen zusammen und ist keine bloße Summe, sondern auch im Kind oder im primitiven Menschen schon wirkt ein Ganzes, von dem aus sich erst allmählich besondere Teile und Fähigkeiten differenzieren. In diesem Sinn ist die Anschauung von dem Ganzen der Seele aus zu verstehen, und sie ist in ihrer undifferenzierten Form das Prius vor Empfindung und Wahrnehmung. Beobachtungsforschungen, Intelligenzprüfungen, Aussageexperimente u. a. können nur einen bedingten Wert haben, weil sie sich nicht auf das Ganze der Seele, nicht einmal auf die ganze Seite einer Fähigkeit richten können, wenn sie auch einzelne charakteristische Merkmale aufdecken. Wichtiger als eine experimentell genetische Psychologie kann oft eine phänomenologisch beschreibende Psychologie für die Pädagogik sein. Die Psychologie ist allerdings eine Hilfswissenschaft der Pädagogik, aber man darf in der Berücksichtigung der Ergebnisse der Psychologie auch nicht zu weit gehen und nicht die Pädagogik geradezu zu einer von der Psychologie schlechthin abhängigen Wissenschaft machen, indem man vergißt, daß die psychologischen Resultate nur so weit von pädagogischem Interesse sein können, als sie pädagogisch wertvoll sind und auf ihre pädagogische Berechtigung geprüft werden. Sie sind von pädagogischen Zwecken und Werten aus zu beurteilen, und erst dann ist zu entscheiden, ob und in welchem Maße sie Berücksichtigung verdienen.

Der pädagogische Begriff der Anschauung wird von der Methode der Veranschaulichung aus bestimmt. Es ist nicht nur das Eingestelltsein auf den anschaulichen Gegenstand dazu erforderlich, sondern es wirkt die Tatsache als wesentlich, daß eine Übermittlung im Unterricht stattfindet. Der unterrichtende Erzieher schiebt sich als Mittelglied ein und gestaltet die Anschauung selbst nach pädagogischen Gesichtspunkten. Das Ziel aber ist nicht Anschauung, sondern es wird durch den Unterricht und die Erziehung gesetzt, und der Schüler ist nicht ohne weiteres auf Anschauung eingestellt, sondern auf den Unterricht und die Übermittlung des Stoffs durch den Unterrichtenden. Nicht das kann die Grundforderung sein, daß die Übermittlung mit möglichster sinnlicher Anschauung geschehe, sondern daß sie in sachgemäßer Weise eine Förderung der pädagogischen Zwecke bedeute, daß das pädagogische Wesentliche am Gegenstand dem Schüler zugeführt wird. Dazu muß der Unterrichtende eine Entsprechung zwischen den herausgehobenen Momenten des Gegenstandes, der Art der Übermittlung und der Aufnahme durch den Schüler herstellen. Die unterrichtliche Tendenz verlangt vor allem leichte Einprägbarkeit und Reproduzierbarkeit des Gegenstandes, die im Unterricht geschaffen werden muß. Das Eingestelltsein des Schülers, sein Erwarten und Fordern muß auf den jeweiligen Zweck hingeleitet werden, und es muß dann auch seine Erfüllung finden. Da es auf das Erlernen und Behalten ankommt, muß diesem auch in der methodischen Gestaltung des Gegenstandes Rechnung getragen werden. Die Forderung der Veranschaulichung ist erfüllt, wenn die richtige Erfassung und Verarbeitung des dargebotenen Materials durch den Schüler erreicht ist. Als unterrichtliche Methode der Übermittlung aber muß die Veranschaulichung schon eine Auswahl nach den jeweils wesentlichen Gesichtspunkten bedeuten, eine zweckmäßige Umgestaltung, keine Nachahmung oder Abbildung des sinnlich Wirklichen. Ja, pädagogisch-methodisch kann mitunter eine Auflösung des Anschaulichen zum Zweck seiner geeigneten Übermittlung nötig sein. Das Ziel ist die

Erreichung eines bestimmten pädagogischen Zwecks durch die Darbietung des Materials im Unterricht, und die Methode der Anschauung strebt, diesen Zweck in möglichst adäquater Weise zu erfüllen derart, daß der Schüler eine möglichst unmittelbare, erlebbare und nacherlebbare Beziehung zu den im Unterricht dargebotenen Objekten empfängt. Sinnliche Anschauung kann ein Mittel zur einheitlichen Erfüllung der pädagogisch gesetzmäßigen Gestaltung des Gegenstandes sein, aber sie ist ein Mittel, über dessen Bedeutung der jeweilige höhere Zweck entscheidet, und sie ist nur ein Mittel. Die pädagogisch anschauliche Gestaltung braucht nicht notwendig auf dem Wege der sinnlichen Anschauung erreicht zu werden, ja es kann mitunter zweckmäßig sein, ein innerlich anschauliches Bild ohne Zuhilfenahme des äußeren wirklichen Gegenstandes zu entwerfen. Und die Erlebbarkeit ist nicht notwendig sinnliche Erlebbarkeit; das im Unterricht dargebotene Material soll nur in seiner pädagogischen Bedeutung möglichst unmittelbar erlebt werden, man kann sagen, möglichst so, als ob der pädagogische Gegenstand, der als solcher in seiner Gestaltung etwas sinnlich Unwirkliches ist, doch irgendwie sinnlich anschaulich gegeben und erlebbar wäre. Die Anschaulichkeit, die man damit dem pädagogischen Gegenstand verleiht, ist eine Fiktion. Und die Forderung der Methode der Veranschaulichung lautet von diesem Standpunkt aus nicht: Darbietung von möglichst viel sinnlich anschaulichem Material; sondern: pädagogische Darstellung in adäquater, möglichst zweckmäßiger, erlebbarer Gestaltung, derart, als ob das Gestaltete anschaulich, d. h. in unmittelbarer Ganzheit erlebbar wäre. So muß der Begriff der Anschauung pädagogisch zu einem Als-Ob, einer Fiktion werden, wenn er fruchtbar bleiben will. Angedeutet kann man diese Erweiterung des Begriffs vielleicht bei Herbart finden, wenn er für den darstellenden Unterricht fordert: „Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Geschriebene hörte und sähe“[1]). Aber damit ist keineswegs ein unbedingtes Ausgehen von der sinnlichen Anschauung oder ein Zurückgehen auf sie erfordert. Pestalozzi ist ein Dogmatiker der Anschauung, wenn er sie zu einem absoluten Fundament der Erziehung machen will.

Nicht jede Art der Anschauung ist ohne weiteres pädagogisch wertvoll, und die Methode der Anschauung kann keine uneingeschränkte Gültigkeit besitzen. Gegen einen besonderen Anschauungsunterricht, der die Pflege und Übung der Anschauung schlechthin proklamiert, kann man daher mancherlei Bedenken erheben. Er macht das Mittel zum Zweck, indem er Anschauung schlechthin fordert und ihr nicht eine Bestimmung durch einen besonderen pädagogischen Zweck erteilt. Das Anschauungsvermögen soll nicht nur überhaupt gebildet werden, sondern es muß in bestimmte Richtung geleitet werden. Sonst werden leicht nur einzelne Beobachtungen erlernt, die willkürlich und lückenhaft bleiben, aber sich nicht zu einer systematischen Anschauung zusammenschließen. Nicht die Hineinversetzung des Schülers in die umgebende Natur, wie sie Rousseau forderte, oder die gehäufte Darbietung wirklicher Gegenstände verbürgt schon die Erzielung einer Anschauung, sondern nur die sachgemäße Leitung des Lehrers, der auf das jeweilig Wesentliche richtig hinweist und das Unwesentliche absondert. Gewiß ist die Anknüpfung an die wirkliche Sache überall durchzuführen, wo sie zweckmäßig ist, aber nicht darum, weil diese Beziehung zur Wirklichkeit an sich erforderlich wäre, sondern nur, soweit damit eine leichtere und bessere Einprägbarkeit des pädagogisch Wesentlichen erreicht werden kann. Mitunter kann aber gerade die Erscheinung des wirklichen Dinges selbst in seiner Mannigfaltigkeit zu verwirrend auf den Schüler wirken, so daß eine Abbildung oder Beschreibung bessere Dienste leistet. Der Lehrer muß dann selbst ein geistig anschauliches Bild durch den Unterricht zu übermitteln suchen, und ein solches kann, wenn es geschickt entworfen ist, eine größere Eindringlichkeit besitzen als die Anschauung der wirklichen Sache selbst. Die Darbietung des Gegenstandes in der Wirklichkeit wird unter Umständen nicht den Anfang, sondern das Schlußglied des Unterrichts darüber bilden, sofern sie geeignet ist, das bereits gewonnene Bild nun in der Fülle seiner Ganzheit auffassen und in einzelnen Zügen vielleicht berichtigen zu lassen[2]). Die Forderung des Ausgehens vom wirklichen Ding hat daher auch nur

[1]) Herbart, Umriß päd. Vorlesungen, § 109. Vgl. Allg. Pädagogik, B. II, Kap. 5, I.
[2]) Vgl. Herbart, Umriß päd. Vorl., § 262.

einen bedingten pädagogischen Wert, und nicht die Beobachtung und Kenntnis einer Sache schlechthin ist wertvoll, sondern eine von richtigen pädagogischen Zwecken geleitete und bestimmte Kenntnis. Der pädagogische Gegenstand ist gar nicht die sinnlich wirkliche Sache selbst, sondern er stellt eine besondere Auswahl und Formung nach pädagogischen Gesichtspunkten dar. Aufgabe einer pädagogischen Gegenstandslehre wäre es, das jeweilige Wesen dieser Gegenstände zu bestimmen. Schon infolge der besonderen gegenständlichen Gestaltung in der Pädagogik kann die pädagogische Anschauung nicht ohne weiteres wirklich sinnliche Anschauung sein.

Es gibt psychologisch wie pädagogisch nicht eine Anschauung überhaupt, sondern nur verschiedene Formen, deren Ausbildung auch unter verschiedenen Bedingungen steht. Wie die subjektiven typischen und individuellen Unterschiede pädagogisch berücksichtigt werden müssen, so ist auch die Verschiedenheit der Gegenstandsgebiete mit maßgebend. Die Anschauung ist nicht in den verschiedenen Fächern dieselbe, und die Forderung der Anschauung muß daher auch je nach dem Unterrichtsfach anders gestaltet werden. Auch die subjektive Veranlagung der Schüler zur Anschauung kann nach den einzelnen Unterrichtsfächern verschieden sein. Pädagogisch wichtig ist vor allem der Unterschied der Anschauung im naturwissenschaftlichen und im geisteswissenschaftlichen Sinn. In den Naturwissenschaften ist die Erziehung der Beobachtung wesentlich. G. Kerschensteiner[1]) meint sogar: „Naturwissenschaftlicher Unterricht ist ganz auf Beobachtung angewiesen" (S. 72). Er betont dabei aber richtig: „Eine einheitliche Beobachtungsgabe gibt es nicht" (S. 67). Gerade bei den Verschiedenheiten in der Beobachtungsgabe ist es darum eine pädagogisch bedeutsame Aufgabe, die Beobachtung in richtige Bahnen zu leiten, um doch eine sachgemäße Anschauung zu erzielen. Kerschensteiner untersucht besonders die Bedeutung des Zeichnens für den naturwissenschaftlichen Unterricht und kommt zum Schluß: „Zeichnen ist kein Generalmittel zur Förderung der Beobachtung. Es dient lediglich solchen Beobachtungen, die auf Erweiterung der Formvorstellungen und Formurteile abzielen" (S. 71). Mitunter kann das Zeichnen wohl zur Erzielung einer gewissen Gesamtanschauung, zum anschaulichen Verständnis der formalen Struktur des Ganzen förderlich sein, wenn es auch von sich aus noch keine Anschauung schafft. H. E. Timerding[2]) erörtert die Frage: „Was kann das geometrische Zeichnen für die mathematische Ausbildung leisten?" Er gelangt dabei zu einer Unterscheidung verschiedener Arten der Anschauung: die geometrische Anschauung geht auf die ruhenden Formen, bei der statischen Anschauung ist die Wahrnehmung des Gleichgewichts maßgebend, die physikalische richtet sich auf Bewegung und Veränderung, die topographische Anschauung bildet die „Brücke zwischen abstrakter und konkreter Anschauung" (S. 177). Wenn demnach der Wert des Zeichnens zur Übung der Beobachtung und Anschauung begrenzt ist (schon darum, weil auch das Zeichnen nicht das wirkliche Ding gibt, wie es ist), so hat auch das Nachschaffen wirklicher Gegenstände durch das Kind, etwa das plastische Nachbilden, nicht die unbedingte Bedeutung, die ihm manche Pädagogen verleihen, ja es wird bei dieser Forderung auch gelegentlich noch die falsche psychologische Bildertheorie der Anschauung mitsprechen. Mit einer gewissen Fertigkeit der Herstellung braucht noch nicht eine geordnete Anschauung und Kenntnis der Sache im pädagogischen Sinn gefördert zu werden.

Zweifellos hat in den Naturwissenschaften die Anschauung als Beziehung auf die äußere Wirklichkeit ihren hervorragenden Platz, da die Gegenstände der Naturwissenschaften eben Erscheinungen der Natur sind, aber die Beziehung auf die äußere Wirklichkeit bedeutet nicht notwendig immer unmittelbare sinnliche Wahrnehmung oder getreue Abbildung wirklicher Dinge. Man hat pädagogisch oft die Anschauung als primitive unmittelbare sinnliche Wahrnehmung, wie sie die Vorstufe der Erkenntnis bildet, nicht richtig geschieden von der systematisch geordneten Anschauung, die das Endergebnis des gegenständlichen Erlebens darstellt. Herm. Walsemann versucht

[1]) G. Kerschensteiner, Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts (Leipzig und Berlin 1914).

[2]) H. E. Timerding, Die Erziehung der Anschauung (Leipzig und Berlin 1912).

eine solche Scheidung, wenn er sagt: „Am Anfang der Erkenntnis steht nicht das fertige Ding, sondern die höchst unfertige Naturanschauung; am Ende jeder Erkenntnis steht die Anschauung, nicht die Vorstellung oder was man sonst von den ‚Dingen' herleitet[1]." Die pädagogisch wesentliche Anschauung ist nicht ungegliederte Anschauung und wird nicht ohne weiteres durch sinnliche Wahrnehmung erreicht, braucht also nicht notwendig immer auf diese gegründet zu sein, sondern fordert Heraushebung des Wesentlichen, erkenntnismäßige Klarheit und Deutlichkeit, ist demnach von intellektuellen Faktoren nicht unabhängig, wenn sie auch eine besondere, nicht diskursiv begriffliche, sondern intuitiv erfaßbare Einheit bedeutet.

In den mathematischen Fächern tritt die intellektuelle Seite der Anschauung deutlicher hervor als in den Naturwissenschaften. Die Beobachtung spielt hier keine besondere Rolle, wohl aber die innere Anschauung. Es kommt dabei psychologisch und pädagogisch nicht auf die logisch-erkenntnistheoretische Begründung der Mathematik in einer reinen apriorischen Anschauung an, wie sie Kant annahm, sondern auf die empirisch psychische Erfassung und Darstellung von ihrer elementaren Stufe aus. Gerade in der Mathematik aber, wo der Gegenstand bloßes Zeichen sein kann, offenbart sich die Bedeutung der Anschauung nicht als der wirklich sinnlichen, sondern als der fiktiven Als-ob-Anschauung. Begriffliches Apperzipieren, ja selbst logisch scharfes analytisches Denken ist hier wesentlich. Dennoch ist auch hier die Anschauung als Erfassung der intuitiven Einheit pädagogisch wichtig, da ihre Ausbildung erhebliche methodische Erleichterungen bieten kann. Die Schwierigkeiten treten deutlich zutage, wo die mathematische Anschauung ganz oder teilweise fehlt. Es bestehen auch hier subjektive Unterschiede. Wenn sich für den elementaren Rechenunterricht Zahlmethodiker und Anschauungsmethodiker heftig streiten, so beachten sie kaum, daß bei der Verschiedenheit der Anschauungstypen vielleicht beide Methoden eine gewisse Berechtigung besitzen können und keine allgemeingültig ist.

Ähnlich läßt man im Sprachunterricht (dem muttersprachlichen wie dem fremdsprachlichen) oder auch im elementaren Schreib- und Leseunterricht ebenso wie im Gesangsunterricht die Bedeutung der typischen Verschiedenheiten in der Anschauung oft noch außer acht, indem man eine bestimmte Methode als allein berechtigt hinstellt, die aber bei näherer Prüfung nur für einen bestimmten Typus gilt. So erklärt Lay die Tatsache, daß Diesterweg das Ohr, Bormann das Auge beim Rechtschreiben als maßgebend ansieht, damit, daß der erste Akustiker, der zweite Motoriker war[2].

Die typischen subjektiven Unterschiede sind auch für die ästhetische Erziehung wichtig, und zwar ebenso bei der Behandlung der Poesie wie im kunstgeschichtlichen Unterricht. Es ist für die pädagogische Methode nicht gleichgültig, ob man meint, bei der Poesie liege der Gehalt in Anschauungen und inneren Sinnenbildern, oder ob man mit Th. A. Meyer[3]) annimmt, der Dichter gebe statt Anschauungen Gehaltseindrücke der Anschauungen, die Poesie könne auch ohne Mitwirkung der Anschauung ein überanschauliches seelisches Leben vermitteln und in der Sprache selbst liege der ästhetische Gehalt. Die Sprache ist dann, wie M. Dessoir[4]) sagt, nicht eine Fortsetzung der optischen oder akustischen Welt, sondern eine Welt für sich, die Worte liefern auch ohne anschauliche Versinnlichung einen Gefühlswert, und gerade bei verfeinertem ästhetischen Genuß kann die sinnliche Verbildlichung vielleicht entbehrt werden. So stellt Dessoir fest, daß die poetische Beschreibung des Sichtbaren durchaus nicht klare Bilder erzeugt, daß es dabei gar nicht auf die genaue Wiedergabe des Wirklichen ankommen kann, sondern eine völlige Umformung stattfindet. Ebenso erörtert er die Frage, wieweit Beschreibung die Anschauung eines Kunstwerkes ersetzen oder unterstützen kann, dahin, daß z. B. bei der Beschreibung eines Gemäldes zwar flüchtige visuelle Vorstellungen entstehen können, aber damit noch kaum eine anschauliche Wiedergabe möglich ist. Solche Erwägungen

[1]) Herm. Walsemann, Die Anschauung (Berlin 1903) S. 141.
[2]) W. A. Lay, Experimentelle Didaktik (3. Aufl. Leipzig 1910), S. 396.
[3]) Th. A. Meyer, Das Stilgesetz der Poesie (Leipzig 1901).
[4]) M. Dessoir, Anschauung und Beschreibung (Arch. f. syst. Philosophie N. F. X, 1, S. 20ff.).

aber müssen dazu führen, daß man auch besondere ästhetische Gegenstände annimmt, die nicht mit denen der erscheinenden sinnlichen Wirklichkeit identisch sind, und demgemäß auch eine besondere Einstellung auf solche Gegenstände und eine besondere ästhetische Anschauung, die nicht wirkliche sinnliche Anschauung ist, sondern eine Art von Als-ob-Anschauung. Die Rücksichtnahme auf die besondere Struktur des Ästhetischen ist daher für die Pädagogik notwendig. – In der Kunstgeschichte ist gewiß die Anschauung der Kunstwerke selbst von großem Wert, aber man muß auch hier in und über der Anschauung die besonderen ästhetischen Werte suchen und pädagogisch übermitteln. Wie sehr es hier erst auf ein Sehenlernen des Wesentlichen ankommt, das zeigen z. B. die Schriften Alfred Lichtwarks über dieses Thema. Und außer der ästhetischen Wertung kommt auch hier natürlich immer die pädagogische Auswahl und Wertung als mitmaßgebend in Betracht.

Man wird demnach den Wert sinnlicher Veranschaulichung, besonders in den geisteswissenschaftlichen Fächern, kritisch beurteilen müssen. Nicht immer werden direkte Beziehungen auf die sinnliche Wirklichkeit oder Anschauungsbilder zweckmäßig sein, und der pädagogische Wert liegt nicht in der Anschauung selbst, sondern in der jeweilig besonderen pädagogisch erstrebten gegenständlichen Erkenntnis, die mitunter am besten durch irgendwelche Veranschaulichung, mitunter auch ohne diese erreicht werden kann oder muß. Die pädagogische Gegenständlichkeit ist ein kompliziertes Gebilde, da sie eine nochmalige Gestaltung schon wissenschaftlich ergriffener idealer Gegenstände mit jeweils eigentümlichem Charakter bedeutet und deren Anpassung an subjektives Erleben durch methodische Übermittlung fordert. Und die Anschauung als unmittelbar erlebbare Beziehung auf diese Gegenständlichkeit teilt deren Kompliziertheit.

So erweist sich die Problematik der pädagogischen Forderung der Anschauung, die nur durch exakte Einzelbestimmungen gelöst werden kann. Es gibt nicht eine, sondern mehrere Methoden der Anschauung, so wie verschiedene Arten und Stufen der Anschauung bestehen, und Anschauung ist kein pädagogisches Universalmittel, sondern sie muß in ihrer Gültigkeit erst durch übergeordnete Wertbegriffe und Zwecke gerechtfertigt werden.

Luthers pädagogische Anschauungen im Lichte der staatsbürgerlichen Erziehung der Gegenwart

Ein Nachklang zur Reformationsgedenkfeier

Von Gymnasialrektor Dr. E. Schott in Ulm a. D.

Wenn Martin Luther im Gedächtnis der Deutschen nur als Reformator weiterlebte, der die längst ersehnte und oft versuchte Verbesserung der verknöcherten alten Kirche mit starker Tatkraft durchgeführt und als Schöpfer des Protestantismus das Glaubensleben der Neuzeit auf das vielseitigste und tiefgehendste befruchtet hat, so wäre diese ausschließlich religiöse Einschätzung, so weit sie sich auch im Gehege der Kirchenlehre und Kirchengeschichte auswirken mag, doch bedauerlich einseitig und ob solcher Engherzigkeit der Nachfahren des gewaltigen Mannes unwürdig. Das ist ja eben das Wundervolle an den ganz großen Geistern aller Zeiten, daß der Glanz ihres Wesens auf Mit- und Nachwelt ausstrahlt nach den verschiedensten Flächen, und das Maß der Urteilsfähigkeit der später Geborenen läßt sich gerade daran abschätzen, ob sie die Helden ihrer Vorzeit so allseitig zu würdigen vermögen, als diese nach ihrer Wesensart und geschichtlichen Tiefwirkung beanspruchen dürfen. Nein, so wenig wir Goethe nur als Dichter und Bismarck nur als Staatsmann bewundern sollen, so wenig kann für uns Luthers Nachruhm und Ewigkeitsbedeutung im Rahmen des Kirchlichen aufgehen. Denn unauslöschlich ist in unsere Kulturgeschichte die Spur seines Namens gegraben, als des Mannes, der das deutsche Familienleben durch die Schöpfung des evangelischen Pfarrhauses veredelt und der unsere geistige Ausstrahlungsfähigkeit durch die Begründung der neuhochdeutschen Schriftsprache unermeßlich gehoben hat,

und mit nicht minderem Recht beansprucht ihn auch der Entwicklungsgang unseres deutschen Schrifttums als sein Eigentum; sind doch die Lutherbibel und das Lutherlied für alle Zeiten als unvergängliche Schätze in ihren Fruchtboden eingesenkt. Und welche Lichtfülle geht von dem Wesen des Gottesmannes an sich aus, welche Vorbildlichkeit umhaucht ihn als deutschen Bauernsohn und zugleich unerschrockenen Glaubensstreiter, als besorgten Gatten und liebevollen Vater, ja noch mehr als rückgratstarken Charakter und in sich geschlossene Sonderpersönlichkeit! Gerade diese letztgenannten Züge sind es in erster Linie, welche den Reformator einführen in die nicht allzu gestaltenreiche Reihe der wahren und fruchtbringenden deutschen Volkserzieher. Luthers pädagogische Kulturbedeutung für unser Volk gründet sich freilich nicht auf den lückenlosen Aufbau einer ausgeklügelten Erziehungslehre; er hat wenig Darstellungen verfaßt, die man der sozusagen zünftigen Fachbücherei der Pädagogik anfügen möchte. Aber dafür enthält die Gesamtheit alles dessen, was wir an Gedanken und Einzelworten, Tischreden und Gelegenheitsschriften der verschiedensten Art aus seinem Munde und aus seiner Feder besitzen, einen so reichen Schatz erzieherischer Allgemeinweisheit, eine solche Fülle von Goldkörnern für Jugendunterweisung und Volksbildung, daß wir schon um dieses kostbaren Erbteils willen den Begründer des allgemeinen Schulzwanges und der staatlichen Schulverpflichtung, den maßgebenden Ausgestalter des deutschen Volksschulwesens als einen aus dem Werdegang deutscher Bildungsgeschichte unzerstörbar emporragenden Eckpfeiler betrachten dürfen. Und wenn die wissenschaftliche Wertung mit seinem Auftreten die neue Zeit beginnen läßt, so birgt diese Einschätzung eigentlich unmittelbar die Überzeugung in sich, daß der Nachhall seines Wirkens sich weithin erstrecken werde, auch auf die kommenden Jahrhunderte, und so legt sich ganz von selbst die Frage auf die Lippen: Hat Luther auch den heute Lebenden noch etwas zu sagen? Ist er auch uns noch der geistesmächtige Volkserzieher, dessen Worte und Lehren selbst die Gegenwart noch zu beeinflussen vermögen?

Mit erhöhtem Nachdruck steigen solche Erwägungen auf in den Zeiten, die uns aus besonderen Gründen des Beginns der Reformation eindringlicher gedenken heißen. Die 400. Wiederkehr des Tages jener Hammerschläge des Wittenberger Mönches, welche als Sturmzeichen das neue Zeitalter ankündigten, fiel annähernd zusammen mit dem Höhepunkt des fürchterlichsten aller Kriege. Das namenlose Ringen, von dem unser Volk nun schon 3½ Jahre umbrandet wird, hat aus seinem Schoße Kräfte entbunden und Fähigkeiten ausgelöst, deren satter Niederschlag sich unbedingt auch für die Zukunft fruchtbringend und für die Nachwelt triebkräftig erweisen muß. Wenn jedoch durch diese Drangsalszeit in ihrer endlosen Dauer und mit ihren unermeßlichen Anforderungen irgend eine sittliche Lehre mit besonderer Eindringlichkeit zur Offenbarung gebracht und auf ihre Bewährungskraft erhärtet worden ist, so ist es diese: „Der Einzelne muß sich opfern für das Ganze"; „Dein eigenes Ich ist nicht mehr als ein kleines Teilchen in der großen Gesamtheit". Aber diese Wahrheit ist so ziemlich eben das, was seit mehreren Jahrzehnten die Vorkämpfer der sog. staatsbürgerlichen Erziehung als oberste Losung auf ihre Fahne schreiben und wofür sie unablässig in Wort und Schrift eintreten. Ja man kann dieses Aufgehen des Einzelnen im Ganzen, im Staat oder in der Gesellschaft, ohne weiteres als den Kernpunkt des heutigen staatsbürgerlichen Erziehungsideals bezeichnen, dessen Lebenskraft und Volksnotwendigkeit gerade durch die gewaltigen Erlebnisse der letzten Kampfjahre in jeder Beziehung, nach der politischen, wie nach der sozialen Seite, in moralischer wie in intellektueller Hinsicht nachhaltig vertieft und befestigt worden ist. Von dieser stürmischen Warte des tobenden Weltkriegs drängt sich im Blick auf die Reformationsjubelfeier die Frage auf die Lippen: Wie würde sich der Volkserzieher Luther, wenn er heute aus dem Grabe erstünde, zu diesem staatsbürgerlichen Erziehungsideal unserer Gegenwart stellen?

Der Weckruf der staatsbürgerlichen Erziehung, so wie er in der Jetztzeit ertönt, richtet sich in erster Linie an den Einzelnen. Aus jedem Kind, Knaben oder Mädchen, ja überhaupt aus jedem Volksangehörigen, Mann oder Weib, edelbürtig oder niedriggeboren, reich an Gaben oder arm an Geist, ein möglichst nützliches Glied für die Gesamtheit heranzubilden, welches der letzteren nach Art und Maß seiner Kräfte

und Fähigkeiten zu dienen vermag, das ist doch eigentlich das A und O aller staatsbürgerlichen Erziehungslehre. Die scheinbar so einfache Weisheit, deren volle Tiefenwirkung sich jedoch kaum ermessen läßt, daß unser ganzes Bildungswesen darauf abzielen muß, nicht nur alle Körperkräfte, sondern mehr noch alle Geistesgaben restlos für die Gesamtheit auszunutzen — dieses Grundgesetz einer bildungsökonomischen Heilung unseres durch den Krieg aus hunderttausend Wunden blutenden Volkskörpers ist eine durch und durch staatsbürgerlich gerichtete Folgerung. Ja, als Voraussetzung, auf die sich überhaupt das Gebäude jener ganzen Erziehungslehre gründet, ist geradezu die pflichtmäßige Berücksichtigung der Einzelveranlagung bei aller pädagogischen Betätigung zu betrachten. Ist nun aber Luther nicht auch durch sein eigenes Selbst wie durch seine gewaltige Kulturtat der große Herzenskündiger geworden, welcher der individualistischen Würdigung der Menschenseele die freie Gasse öffnete, der für sie die lastenden Dämme mittelalterlicher Kircheneinengung und scholastischer Geistesbeschränktheit durchbrach? Welche Segensfülle ruht gerade für den Einzelmenschen in der Anerkennung des allgemeinen Priestertums, das jedem das volle Recht zugesteht, sich ganz allein mit seinem Herrgott, sozusagen unter 4 Augen, auseinanderzusetzen! Genau auf dieselbe Straße einer wachsenden Hochwertung der Menschenrechte des Einzelnen weist auch die durch ihn veranlaßte Anregung der allgemeinen Schulpflicht hin. Wie dort im Bereich des Glaubenslebens, so wird hier im weiten Feld des Bildungswesens dem Einzelnen die großzügige Möglichkeit erschlossen, ja in gewissem Sinn die inhaltsvolle Verpflichtung auferlegt, mit seines Geistes Pfunden zu wuchern und seine Gaben auszunützen. In dieser Tatsache ruht ein bildungspolitischer Weitblick, auf dessen Wirkungen sich zahllose Falten unseres heutigen Kulturlebens aufbauen, in ihr keimt eine bildungstheoretische Anschauung auf, aus der die ganze individualpädagogische Beackerung der deutschen Volksbildung ihre Säfte ziehen konnte, in ihr eröffnet sich ein bildungsgeschichtlicher Anfang, dessen bedeutsamer Faden durch die ganze Fortgestaltung der späteren Erziehungslehre nicht mehr abreißen sollte. Und weiter: durch solches Unterweisen will Luther den Einzelnen zu einem weltlich-bürgerlichen Beruf befähigen, durch den er sich der Gesamtheit nützlich machen kann; er dehnt dieses reichfließende Bildungsangebot wenigstens bis zu einem gewissen Grade auch auf die Mädchen aus, und durch die unbedingte Abkehr vom Mönchsideal wird für jeden Einzelnen die Pflicht der Selbstverantwortlichkeit zum Rückgrat der ganzen Lebensführung erhoben, lauter Bestrebungen, deren Wegrichtung unleugbar hinweist auf denselben Gehaltsmittelpunkt, um den sich heutzutage die Satzungen der staatsbürgerlichen Erziehung drehen. Aber dennoch klafft auch schon nach dieser individualistischen Seite noch eine tiefe Kluft zwischen dem Reformator von damals und den Erziehungsaposteln unserer Tage. Von der Überzeugung, daß diese ganze Entfachung der Bildungsanlage des Einzelnen ihre ausschließliche Mündung zu finden habe in der selbstlosen Verwertung der erworbenen Bildungsgüter im Dienst der Gesamtheit, ist Luther ebenso weit entfernt, wie von dem Erfassen der Notwendigkeit eines sparsamen Umgehens mit den Geisteskräften des Einzelnen und einer planmäßigen Abstufung der Ausbildung des Einzelnen im Verhältnis zu seinen Naturanlagen. Der jetzt zu so hoher, ja grundlegender Wertschätzung gelangte Begriff von der Bildungsökonomie, welche das Ganze dem Einzelnen gegenüber fordern muß, ist ihm begreiflicherweise noch völlig verschlossen, und doch bildet gerade diese soziale Maßregel eine der Grundsäulen der heutigen staatsbürgerlichen Erziehung.

Ein kleiner Schritt führt von diesen Gedankenkreisen zu denjenigen Anschauungen, die man als die eigentlich sozialpädagogischen bezeichnen kann. Wenn der Einzelne aufgehen soll im Ganzen, so wird damit eben die Gesamtheit, ihr Gedeihen nach ihrer körperlichen Kraft und ihrer volkswirtschaftlichen Blüte, nach ihrer Geistesveredlung und ihrer Charaktervertiefung, als oberstes Ziel aller Einrichtungen betrachtet, die als Ausfluß des wahrhaft staatsbürgerlichen Standpunktes zu bewerten sind. Es bleibt ein unverwelkliches Ruhmesblatt der deutschen Gesittung, wie sie zumal seit der Begründung des neuen Reiches gerade diese dem Volkswohl nach den genannten Seiten hin dienenden Bestrebungen mehr und mehr zum Leitstern und Kernpunkt der gesamten inneren Verwaltung erhoben hat. Haben solche Bemühungen in

den ersten Jahrzehnten nach 1870 hauptsächlich auf dem materiellen Boden äußerer Wohlfahrtseinrichtungen ihre segensvolle Auslösung gefunden, so erweist sich eben die in den letzten Jahrfünften heranreifende Mahnung zu allgemein staatsbürgerlicher Erziehung und Bildung als eine Ausbuchtung oder Weiterführung jenes Werkes auf der Straße der geistigen und sittlichen Förderung unseres Volkes. In so klarer Ausgesprochenheit werden sich nun freilich solche eigentlich sozialpädagogischen Richtlinien bei Luther nicht ohne weiteres nachweisen lassen. Des Sozialgefühls ermangelte der gemütswarme Mann, der selbst aus den unteren Schichten des Volkes emporsproßte, gleichwohl sicherlich nicht. Das: „Ihn jammerte des Volks" wird gar häufig bei seinem Wollen und Wirken als Unterton seiner Entschlüsse mitgeklungen haben. Die traurige soziale Lage der Lehrer und die ungebührliche Mißachtung ihres Standes und Berufes empfindet er tief als ein schweres Unrecht, das um des ganzen Volkswohles willen aus der Welt zu schaffen sei. Und wenn er in dem berühmten Sendschreiben wegen der Aufrichtung christlicher Schulen betont: „Damit, daß wir dem jungen Volk helfen und raten, ist dann auch uns allen geholfen und geraten", so erhärtet eine solche Folgerung unabweisbar seinen Scharfblick für Volksschäden und sein Grübeln über deren Heilung. Allein hinter jener unentwegten Zielsetzung, welche die staatsbürgerliche Erziehungslehre auf den Schild erhebt, bleiben seine Anläufe doch noch erheblich zurück, ohne daß man deshalb Luther der Rückständigkeit zeihen dürfte. Im Gegenteil! Wie weit eilt er gerade mit seinem starken Pulsschlag für des Volkes Leiden und Mühsale seinem Zeitalter voraus! Wie bekundet er sich in seiner ganzen Denkweise als ein Vorkämpfer derjenigen volkserzieherischen Maßnahmen, welche die Gesamtheit emporheben sollen! Ist doch seine Anbahnung der allgemeinen Schulpflicht ein sozialpädagogisches Zukunftsprogramm von allergrößter Tragweite, dessen zielbewußte Durchführung die Gesamtheit des Volkes unermeßlich zu fördern berufen war. Aber zu der Höhe jener erhabenen Auffassung, daß der Einzelne nur ein Sonderposten dieser Gesamtheit ist, in deren Dienst er sich „mit allen Kräften und von ganzem Gemüte" zu stellen hat, zu dieser wahrhaft staatsbürgerlich erzieherischen Verallgemeinerung vermochte sich selbst dieser tiefgründige Volksmann nicht aufzuschwingen. War doch der Begriff einer in einem Volksganzen zusammengeschweißten Gesamtheit als einer Einheit, die sich selbst als Zweck betrachten darf, ihm, wie seinen Zeitgenossen in der Abrundung, in der wir ihn zu fassen vermögen, noch so gut wie verschlossen.

Faßt man den Begriff „Gesellschaft" jedoch nicht im materiellen Sinn der Vielköpfigkeit, so tritt an die letztere Stelle das abstrakte Wesen des Staates. Der beständig sich steigernde, alles durchdringende und an sich reißende Machtzuwachs, dessen diese unsichtbare und ungreifbare Schöpfung sich rühmen darf, die wir in dem Worte „Staat" zusammenfassen, steht in vorderster Reihe derjenigen allgemeingültigen Charakterzüge, welche die Vorwärtsentwicklung der Neuzeit entscheidend beeinflußten. Und zumal in der blutgetränkten Gegenwart! Wohl noch nie und nirgends hat die Wucht der Staatsgewalt so rücksichtslos, so unbedingt in das Leben des Einzelnen, wie in das Tun der Gesamtheit eingegriffen, wie jetzt, da die Militärbehörde die oberste und letzte Entscheidungsstelle ist und da der Staatssozialismus sozusagen von heute auf morgen dem bürgerlichen Walten eine Betätigungsmöglichkeit nach der andern, ein Nahrungsmittel nach dem andern aus der Hand nimmt und auf seine gleichmachende Mühle überleitet. War es schon in den letzten Friedensjahrzehnten in gewissem Sinn der Hauptberuf der staatsbürgerlichen Erziehung, ihrem Namen folgend, für den „Staat Bürger zu erziehen", so muß sie vollends unter dem Druck der drangsalvollen Jetztzeit und im Ausblick auf eine verantwortungsschwere Zukunft das Einsenken solchen Pflichtbewußtseins geradezu als ihre heilige Vaterlandsaufgabe erfassen. Kurz die staatspädagogische Ausstrahlung des staatsbürgerlichen Bildungs- und Erziehungsideals, wie es in dem Doppellicht der staatlichen Verpflichtung, für die Volksgenossen zu sorgen, und der bürgerlichen Bestimmung, sich dem Staatsgefüge einzuordnen, aufleuchtet, hat im Laufe des Weltkrieges eher an Helligkeit zugenommen, als eingebüßt. Auch in Luthers Geist zeitigte das staatspädagogische Bewußtsein lebhafte Schwingungen. Auch ihm ist die „Obrigkeit" — mit diesem Namen liebt er die sichtbare und wirksame Verkörperung der staatlichen Machtbefugnis zu verdolmetschen —

eine starke, Ehrfurcht fordernde und gebietende Gewalt, in der das staatsbürgerliche Gegenseitigkeitsverhältnis zum Einzelnen, ihm Schutz und Förderung zu reichen, aber auch von ihm Gehorsam und Unterordnung zu heischen, seinen nachhaltigen und vielgestaltigen Ausdruck findet. Äußert ja auch Luthers weltgeschichtliche Geistestat eine ihrer folgenschwersten Wirkungen gerade darin, daß sein Wort und seine Lehre neben die bisher alleinige Allgewalt der Kirche eben die weltliche Obrigkeit auf den Thron setzte und ihr das Recht zubilligte, mit gleich spürbarer Tiefgrabung ihre Wurzeln in das bürgerliche Leben und Wirken einzusenken. Denn diese „weltliche Obrigkeit ist ihm eine herrliche göttliche Ordnung und eine treffliche Gabe Gottes, der es auch gestiftet und eingesetzt hat und auch will erhalten haben". Dieser Obrigkeit bürdet er nun eine besonders schwere Verantwortung auf gerade im Bezirke der Bildungspolitik. Wenn seine einzige eigentlich pädagogische Schrift sich wendet an „die Ratsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen", wenn er „dafür hält, daß auch die Obrigkeit hier schuldig sei, die Untertanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu halten", so bildet ein solch entschiedenes Bekenntnis nicht nur die Stiftungsurkunde zur allgemeinen Schulpflicht, die unser Volk zu wahrer geistiger Größe erhoben hat, sondern es ist zugleich einer der frühesten Wegweiser, welche auf die Straße hindeuten, die heute unsere staatsbürgerliche Erziehungslehre durchwandert, sofern letztere eine hauptsächliche Auswirkung der zu fordernden Staatspädagogik in der unabweislichen Verpflichtung des Staates erblickt, seine Bürger so ausgiebig als möglich mit dem Quellwasser der Geistesbildung zu durchtränken. Aber auch die anders gerichtete Forderung blitzt schon in seiner Seele auf. Ist Luther mit nicht geringerer Entschiedenheit davon durchdrungen, daß es der Obrigkeit nicht minder obliegt, dafür Sorge zu tragen, „daß ihr Prediger, Juristen, Pfarrherren, Schreiber, Ärzte, Schulmeister und dergleichen bleiben; denn man kann derer nicht entbehren" —, so läßt sich dieses Verlangen nach beständiger, ungestörter Fortdauer einer staatlichen Beamtenschaft überhaupt nur verwirklichen unter der Voraussetzung, daß aus dem jungen Nachwuchs immer von neuem die geeigneten „ingenia" für solchen Dienst herauferzogen und herangebildet werden zu dem klaren Bewußtsein einer pflichtmäßigen Staatsdienerschaft, der sie ihre Lebenskraft und ihren Arbeitswillen zu weihen haben. Das wäre dann nicht viel anders als ein frischer Frühhauch jener klaren Bergluft der staatsbürgerlichen Erziehung, die ihren Atem schöpft aus dem gesunden Dunstkreis rückhaltloser Hingabe des Einzelnen an den Staat, der ihn gebar und großzog, der dafür aber auch seine ganze Persönlichkeit „mit klammernden Organen" an sich zieht. Die Beziehungen zur Kirche, aus deren Bannkreis sich für Luther alle diese Folgerungen erst allmählich loslösen mußten, sind dabei in dem Geiste des Reformators noch ein starker Seitenarm jener staatspädagogischen Gedankengänge; wie ihm bei den obengenannten weltlichen Beamtungen sogleich auch die Prediger und Pfarrherren mit unterlaufen, die er aber scharf getrennt wissen will von der Wesensart der Priester der alten Kirche und von dem für ihn überholten Stand der Mönche, so ist naturgemäß die ganze ethische Seite dieser welterzieherischen Forderungen verankert in dem Grundpfeiler religiöser Frömmigkeit und christlich stofflicher Unterweisung, die ihm, dem Reformator der Kirche, über alle andern Anliegen geht. So finden sich auch für diese Fläche bei Luther keimfrohe und wurzelstarke Anfänge, beginnende Anläufe zum Besteigen der Hochwarte staatsbürgerlicher Erziehungsanschauung, welche die heutige Pädagogik in dieser Richtung in hingebender Friedensarbeit und unter dem Flammendruck der Vaterlandsnot erklommen hat.

Noch ein kurzes Wort über die nationale Seite der hier in die Erscheinung tretenden Anschauungen. „Für meine Deutschen bin ich geboren; ihnen will ich dienen!" — mit welch freudiger Zustimmung begrüßen gerade wir, die Zeugen des gräßlichen Weltkriegs, im Jubelgedenkjahre dieses Lutherwort, durch das er sich, wenn wir es buchstäblich auslegen wollen, ganz zu seinem Volke bekennt, aber auch nur zu diesem. Und denselben Einschlag trägt die andere Mahnung, „etliche wollten doch das ansehen, daß ich nicht das Meine, sondern allein des ganzen deutschen Landes Glück und Heil suche". Gerade diese bewußte Loslösung von jeder eigennützigen Selbstsucht bei seinem Werke ist ebenso ein den Jahrhunderten voraneilendes Bekenntnis zu der nationalen

Lösung der heutigen Staatsbürgerpädagogik, wie ein die glutvolle Begeisterung des Vaterlandspropheten Fichte vorwegnehmendes Zeugnis. Denn das ist ja doch auch eine von den unbeirrbaren Erkenntnissen, die uns der Weltkrieg einhämmern sollte, so wie sie die staatsbürgerliche Erziehungslehre stets verkündet hat: der Bezirk für unser ganzes staatsbürgerliches Tun und Streben ist zunächst das Vaterland, die deutsche Erde und das deutsche Volk in der tatsächlichen Verengung, die diesen Begriffen eigen ist, aber auch in der ungeheuren Inhaltsweite, welche sie erfüllt. Aber gerade wie daneben Luthers gewaltiger Geistesstrom nach seinem bewußten Willen oder in den von ihm nicht einmal geahnten Folgeerscheinungen seiner kirchlichen Tat die ganze Welt überflutete und sich in allen Erdteilen ein evangelisches Reich gründete, so soll auch — und das ist das höchste, wenn auch entfernteste Zukunftsziel einer wahren staatsbürgerlichen Erziehung — der deutsche Geist der Zukunft die weite Welt als sein unbegrenztes Betätigungsfeld betrachten, nicht zur Weiterführung und Wiederanknüpfung jener glücklicherweise im Weltkrieg jählings abgerissenen Fäden eines weichlichen, gefühlsseligen Weltbürgertums, sondern in der Errichtung eines kraftvollen, selbstbewußten Weltdeutschtums, welches die Fremde sich unterwirft, indem es sie mit seinem Geiste befruchtet.

Freilich eine doppelte Unzulänglichkeit läuft unverkennbar der ganzen Folge dieser Vergleichungen mit unter. Einmal ist das Erziehungs- und Bildungsideal, dessen Banner die heutige staatsbürgerliche Pädagogik mit zielsicherer Entschlossenheit und in vaterländischem Betätigungsdrang entfaltet, unter der sinnverwirrenden Fülle und Wucht der gewaltigen Weltkriegserlebnisse und -erfahrungen ein so vielseitiges, flächenreiches und wirkungsschweres geworden, daß es in der Gegenwart kaum schon angängig und vollends in dem knappen Raume solcher Ausführungen fast gänzlich unmöglich ist, ihm auf wenigen Seiten erschöpfend gerecht zu werden und seinen Inhaltsreichtum in den engen Rahmen kurzer Formeln zu bannen. Und dasselbe gilt für Luther: die Gedankenwelt seines Riesengeistes äußert sich in so mannigfachen Verschlingungen, sein inneres Auge ruhte im Laufe seines tatenreichen Lebens auf so vielen Schollen, die er durch seinen Blick zu befruchten und zu beleben wünschte, daß es wiederum mißgetan wäre, wollte man diese auseinandergehenden Strahlen, — und sogar auch nur die, die das eigentliche Feld der Volksbildung und -erziehung beleuchten — einfangen in den verengenden Lichtkreis einer bestimmten Einzeltheorie, in unserem Falle also der staatsbürgerlichen Gegenwartslehre. Und dazu tritt noch ein anderes: die ganze geistige und soziale Zusammenfügung der heutigen Gesellschaft und der Aufbau des modernen Staates ist von der Art und dem Wesen der entsprechenden Gewalten und Zustände des 16. Jahrhunderts weit verschieden und so ist es eine selbstverständliche Einschränkung, die sich jede hier versuchte Gegenüberstellung ohne weiteres gefallen lassen muß: „soweit sich die betreffenden Verhältnisse der beiderseitigen Zeitläufte überhaupt vergleichen lassen".

Aber selbst wenn man solche Abstriche rückhaltslos zugesteht, so läßt eine Bespiegelung der pädagogischen Anschauungen Luthers aus dem Lichtschein der heutigen staatsbürgerlichen Erziehungslehren heraus vielleicht schon durch den gedrängten Abriß der obigen Ausführungen, die auf inhaltliche Lückenlosigkeit durchaus nicht Anspruch erheben wollen, erkennen, wie aus der aufgeklärten Gedankenwelt und aus der folgenschweren Kulturtat des Reformators auch auf dem Felde der Volkserziehung und Jugendunterweisung sich Fäden aufzeigen lassen, die sich aus dem Beginn der Neuzeit in unsere unmittelbare Gegenwart herein fortspinnen. Mag man das Einzelne in diesem oder jenem Fall nun als aufblitzende Erleuchtung oder als dunkle Ahnung kommender Kulturentwicklungsmöglichkeiten bezeichnen: auch auf diesem Ausstrahlungsgebiet ist Luthers Werk und Wesen nicht nur nicht veraltet, sondern selbst die heutigen Apostel müssen auf sein Wort lauschen, da es ihnen auch im Gedenkjahr des Reformationsjubiläums und unter dem Wirbel des Kriegslärms gar vieles Gewichtige zu sagen hat. Es gilt eben auch in diesem Stück das weissagende Wort des weltkundigen alten Goethe: „Luther war ein Genie sehr bedeutender Art; er wirkt nun schon manchen guten Tag und die Zahl der Tage, wo er in fernen Jahrhunderten aufhören wird, produktiv zu sein, ist nicht abzusehen."

Über die menschliche Erkenntnis

Von Dr. Albert Esser in Düsseldorf, z. Zt. im Felde

Die Geometrie, die noch heutzutage auf unsern Schulen gelehrt wird, ist die griechische. Euklid ist ihr Vater. Sie beruht darauf, daß Euklid, von einigen wenigen Axiomen ausgehend, seine ganze Lehre entwickelt, indem er vom Einfachen zum Zusammengesetzten Schritt für Schritt wandert. Ein Stein seines Lehrgebäudes ruht auf dem andern, und die Lage und Aufeinanderfolge der Steine sind notwendig bedingt. Nichts kann vertauscht werden. So unübersichtlich und unverständlich ein Lehrsatz scheinen mag, wenn man ihn aus seiner Umgebung loslöst und als einzelnen betrachtet, so klar und verständlich wird er, wenn man dieselbe Wegstrecke vom Anfang zurücklegt, die er durchwandern muß, bis er durch alle Phasen der Entwickelung hindurch als Lehrsatz in die Erscheinung tritt. Die Euklidische Geometrie ist ein aufgerolltes Fadenknäuel: scheinbar unentwirrbar und zusammenhanglos hängt doch alles in wortwörtlichstem Sinne an einem Faden. Alle Ringe greifen ineinander und bilden eine innerlich verbundene Kette.

Diese Art des Aufbaues der Erkenntnis überträgt Baruch Spinoza in seiner „Ethik" auf die Philosophie. Auch hier sind wieder wenige Axiome die Ausgangspunkte, von denen aus das ganze herrliche Lehrgebäude der spinozistischen Erkenntnis und Ethik umschritten wird. Die Ähnlichkeit der Darstellung bei Spinoza mit der des Euklid tritt auch dadurch zu Tage, daß auch der Philosoph Lehrsatz, Beweis, Folgesatz kennt, so daß Spinoza mit Recht von einer mathematischen Darstellung der Philisophie reden kann. In diesem Sinne ist Spinoza „der Euklid der Philosophie".

Aber Schopenhauer macht im ersten Teile seines Hauptwerkes „Die Welt als Wille und Vorstellung" Einwürfe gegen die griechische Geometrie, die entsprechend der Charakterveranlagung dieses Großmeisters der Philosophie von rüttelnder Heftigkeit und plastischer Deutlichkeit sind. Er bezeichnet die Art der Beweisführung als ein Einschleichen ins Haus durch die Hinterpforte, weil man durch die Vordertür nicht eintreten könne, als erschlichen durch logisch-sophistische Kunstgriffe und Kunstkniffe. Er ist der Ansicht, daß sämtliche Lehrsätze dieser nach seiner Meinung minderwertigen Art der Beweisführung nicht bedürfen, sondern daß sie in ihrer Wahrheit einfach durch die bloße Anschauung erkannt werden könnten, auf dieselbe Art, auf der auch der indische Geist durch seinen nach innen gerichteten Blick zur Erkenntnis der Wahrheit gelangt. So sucht Schopenhauer als Beispiel die Wahrheit des Pythagoräischen Lehrsatzes rein anschaulich darzustellen, und was für den ersten Blick gefährlich und unmöglich erscheint, gelingt: die Wahrheit des Pythagoräischen Lehrsatzes kann anschaulich erfaßt werden.

In diesem Einwurf Schopenhauers sind die beiden Wege zur Erkenntnis gegenübergestellt. Aber entgegen dem Einwurfe sind in der Euklidischen Geometrie beide Wege als Elemente vorhanden. Weder Euklid hat recht, wenn er meint, allein durch logische Entwickelung, die sein Stolz ist, zum Ziel zu kommen, ohne des andern Weges zu bedürfen, noch hat Schopenhauer recht in der Annahme, daß das Euklidische System nur auf logische Weise begründet sei und das anschauliche Element nicht besäße.

Das gleiche gilt von der Ethik Spinozas. Auch hier setzt sich das Ganze aus beiden Wegen zur Erkenntnis zusammen. Zwar folgt auch hier ein Lehrsatz aus dem andern auf logischem Wege; aber weil Spinoza sich streng an das Vorbild des Mathematikers hält, muß auch er zurückgehen bis auf Axiome als Elemente, die keine Beziehung zur Logik haben. Auch er muß sich der Anschauung bedienen.

So sind die beiden Wege zur Erkenntnis genannt: Anschauung und Logik.

Euklid geht von wenigen sogenannten Axiomen aus, d. h. von einfachen und klaren Behauptungen, für die eine logische Entwicklung und Beweisführung nicht mehr möglich, aber auch nicht mehr nötig ist. Ihre Wahrheit ist sofort einleuchtend, ist selbstverständlich, durch sich selbst verständlich. Sie treten dem Geiste plastisch entgegen und gehen durch reine Anschauung in ihn ein. Anschauen und überzeugt sein von der Wahrheit sind bei ihnen eins. Es gibt keinen Zweifel und kein Zaudern, es ist so, es kann nicht anders sein. Wem die Wahrheit bei ihnen nicht auf diese ganz einfache Weise aufgeht, dem kann sie auf keine andere Art gebracht werden. Es gibt nur eine

Brücke zu ihr: eben die Anschauung. Alle andern Brücken sind abgebrochen. Die Anschauung ist Betätigung der einfachsten Fähigkeit des menschlichen Geistes, sie hat nichts Zusammengesetztes, nichts Zusammensetzendes und kann ebensowenig vereinfacht werden, wie sie vervielfältigt werden kann. Sie ist so schlicht, daß das Kind sie zu erfassen vermag, und kann so groß sein, daß nur das Genie sie ganz umfängt. Das ist ja das Wesen des Genies: zu einem alten Gegenstande eine neue Anschauung zu gewinnen. Dazu gehört nur ein reiner, naiver, unbeirrter und unbeirrbarer Blick. Hier ist das Genie mit dem Kind verwandt. Das Genie in irgend einer Art menschlicher Betätigung ist wesensgleich mit dem in jeder andern Art: es schöpft aus der Intuition. Es gehört dazu ein Einstellen des Geistes auf den Sinn der Welt, ein beschaulicher, sinnender Geist, der ruhig auf die Auferstehung der Dinge wartet. Ohne es zu wollen, schaut es die Dinge klaren und ruhigen Auges so lange an, bis sie von selbst zu ihm von sich zu reden beginnen. Gerade wie der Fischer sein Netz auswirft und zuwartet, bis es sich mit Leben füllt. Das Genie kann wegen dieses seines Blickes auf allen Gebieten schöpferisch wirken, es ist nicht auf ein einzelnes beschränkt. Wer intuitiv auf einem Gebiete erfaßt, vermag es im Prinzip ebenso auf jedem anderen. Es bedarf dazu nur der fachwissenschaftlichen Bildung. Beispiel hierfür ist Goethe, dessen Genie als Dichter, Philosoph, Anatom, Botaniker, Optiker sichtbar ist. Diese Verfassung und Einstellung des Geistes ist es, die der Welt neue Gesichtspunkte gibt und einem in der Dürre scheinbar erschöpften Gebiete wieder lebendige Quellen entlockt, so daß frische Fluten entströmen und neues Leben sprießt. Die Anschauung gibt neue Wahrheiten, erweitert den Kreis menschlicher Einsichten und vermehrt das Gewicht der Erkenntnisse.

Aber über die Anschauung hinaus kann die Erkenntnis nicht weiter nach rückwärts geleitet werden. In der Anschauung knüpft der Geist an die Erscheinungen der Welt an. Dort ist die Quelle der Erkenntnisse, dort vermählen sich Innenwelt und Außenwelt und geben einem Dritten neues Leben: der Erkenntnis. Die Anschauung steht am Anfange aller Erkenntnisse, jenseits von ihr liegt für den menschlichen Geist nichts mehr. Wie der Atlas den Himmelskreis trägt, so trägt die Anschauung den Kreis der Erkenntnisse. Und wer bis in die Tiefe der Erscheinung eindringen will, bis dorthin, wo menschliche Bedingung ihn eine unübersteigliche Mauer errichtet, muß sich den Weg von der Erscheinung rückwärts bahnen bis zur Anschauung. Erst bei ihrer Aufdeckung schweigt der Kausalitätsdrang des Menschen, bei ihr gelten Ursache und Wirkung nicht mehr. Sie trägt die Wahrheit in ihrem stummen Auge.

Diesen Weg flußaufwärts bis zur Quelle sind alle unsere großen Entdecker und Erfinder gegangen, die unsere Erkenntnisse umwälzten: Jesus, der in der Anschauung des Vaters ruhte, mit dem er eins war, und der in dieser Vatereinheit den Menschenkindern die Erlösung brachte, und Buddha, der den Schleier der Individualität vom menschlichen Auge nahm, bis ihm die göttliche Allheit der Welt, die Ganzheit, die Zusammengehörigkeit aller Einzelwesen plastisch in die Erkenntnis ging. Schopenhauer las aus den Rätselaugen der Welt als verborgene Wahrheit den Willen, und Nietzsche suchte den Sinn der Erde in dem Übermenschen, den die Erde noch gebären muß. Newton blitzte im fallenden Apfel der Grundgedanke seines Schwerkraftgesetzes, und Galvani ahnte im zuckenden Froschschenkel die ungeheure Macht des elektrischen Stromes. Der Erfinder der Dampfmaschine sah in der Kraft des strömenden Wasserdampfes die stille, aber unwiderstehliche Erneuerung des Angesichts der Erde, und Gutenberg sah und hörte, als er die Schrift des Buches fand, geistigen Auges und Ohres Licht und Lärm kommender Reformationen und Revolutionen.

Man sieht: bei all diesen und den andern Großmenschen unserer Geschichte ist das Auszuwirkende, Loszulösende, etwas Ursprüngliches, Primitives, das in der Seele vergraben, ihnen selbst oft unbewußt, als potentielle Energie zusammengepreßt liegt, bis ein gegebener, oft kleiner Augenblick, man weiß nicht durch welche Ursache oder Kraft, den geistigen See seinen Damm sprengen und der Fluten aufgespeicherte, ungeheure Kraft auswirken läßt. Das Wasser, dessen Oberfläche im Scheine der Sonne und der Sterne zu träumen schien und dessen Tiefe niemand ahnte, weil niemand das Senkblei hineinwarf, entströmt als unwiderstehlicher Bergstrom und zwingt alles unter sein Gesetz. Oder: Eine elektrische Seelenhochspannung kommt durch den Kontakt eines

äußeren oder inneren Erlebnisses zur Auslösung, und eine neue Wahrheit tritt in das Leben. Das ist ihre Geburtsstunde.

Und von hier an setzt nun die Weiterbildung der neuen Erkenntnis ein: die Logik.

Die Logik nimmt die einheitlich und groß gefaßte Wahrheit in ihre teilende und zerkleinernde Hand. Weil die neue Erkenntnis für ihr Auge zu groß und zu unübersichtlich ist, weil Anfang und Ende in ihrer Verbindung unübersichtlich sind, trennt sie das Ganze in Teile und betrachtet jeden Teil für sich. So tauscht sie die große göttliche Übersicht der Anschauung über das Ganze zufrieden mit dem kleinen, kritischen ungöttlichen Blick, der von Stufe zu Stufe, von Trennung zu Trennung ruhig, sachlich, ängstlich-vorsichtig schreitet. Sie schaut aus der Nähe, die Anschauung aus der Ferne. Jene legt einen kleinen Maßstab der Betrachtung zugrunde; diese einen großen. Während der Anschauung der Glaube eignet, eignet ihr der Zweifel. Sie ist das scharfe Instrument, das unempfänglich für die Größe und Schöne der neuen Wahrheit auf Herz und Nieren prüft. Was die Gerechtigkeit in der Moral ist, ist die Logik in der Erkenntnis: unbestechliche Prüferin.

Ein Beispiel: Es gibt Worte, die man sowohl begrifflich als auch anschaulich fassen kann. Jedoch wird man durch den Begriff allein den ganzen Inhalt niemals erschöpfen können. Dieser kann nur durch die Anschauung, durch die Intuition völlig erfaßt werden. Das beste Beispiel hierfür ist der Name Mutter. Der Begriff läßt kalt, die Intuition läßt das Herz erglühen.

Die Logik geht von der aus der Anschauung geborenen Wahrheit aus und tastet sich vorsichtigen Fußes weiter mit Hilfe ihrer Regeln, wie Ariadne auf ihrer Höhlenwanderung den Faden, der sie zum Eingang der Höhle stets wieder zurückleiten konnte, nicht aus der Hand ließ. Die aus der Anschauung logisch entwickelten Weiterbildungen sind ihrem Wesen nach keine neuen, andersartigen Erkenntnisse, sondern nur Folgerungen, die an und für sich schon in der Anschauung liegen, die aber dem mangelnden menschlichen Blicke, der die neue Wahrheit nicht gleich bis zum Ende überschauen kann, noch verborgen sind. Die logische Arbeit deckt Verborgenes auf, macht unsichtbare Werte sichtbar, kann aber aus sich selbst keine Neuwerte schaffen. Dieses vermag nur die Anschauung, das plastische Schauen, der intuitive Blick. So knüpft Euklid an die Anschauung eines Axiomes einen ersten Lehrsatz, dessen Wahrheit er mit Hilfe der Logik beweist. An und für sich schon im Axiom enthalten, aber nicht ohne weiteres erkennbar, leuchtet die Behauptung des Lehrsatzes im logischem Verfahren ein, das eines nach dem andern ruhig und langsam entwickelt, so daß alles in seinen Folgerungen klar überschaut werden kann. Was implicite in der befruchtenden Anschauung liegt, wird in der Reihe der aufeinanderfolgenden Lehrsätze auseinandergelegt, dieses im wörtlichen Sinne genommen. Der anschauliche Kern hat eine Kette logischer Ringe im Gefolge, die ineinander übergreifen. Dort nun, wo in der Abwickelung der Kette eine neue plastische Vorstellung entsteht, wo bei den gegebenen logischen Verhältnissen die Bedingung für eine neue Intuition geschaffen ist, da entsteht wieder ein Zuwachs an neuen Erkenntnissen, ein Einströmen von lebendigen Kräften. Dort wirkt wieder die Anschauung.

Hieraus erhellen Vorzug und Nachteil beider Erkenntniswege. Vorzug des einen ist Nachteil des andern. In Hinsicht hierauf sind beide diametral entgegengesetzt. Der Logik eignet Kühle, Langsamkeit, Zweifel, unbeirrbare Orientierung über den Weg, Festlegung des Standortes. Von hier aus wird das Ziel berechnet. Jeder Schritt wird auf seine Berechtigung und Richtigkeit voruntersucht, beobachtet, nachuntersucht. Alle Möglichkeiten werden in den Bereich der Betrachtung gezogen. Wie das Experiment in den Naturwissenschaften die Fülle der Möglichkeiten erschöpft, so die Logik in den Geisteswissenschaften. Die Genauigkeit und Schärfe der Logik schreckt selbst vor dem Vorwurfe der Pedanterie nicht zurück. Sie ruht „mit festen, markigen Knochen auf der dauernden, wohlgegründeten Erde“ und erhebt ihr Haupt nie in die Wolken empor. Sie beschränkt sich auf ihren Standpunkt und Gesichtskreis. Wieder ein Vergleich mit den Naturwissenschaften: wie dasjenige Experiment das eindeutigste ist und den entscheidenden Ausschlag gibt, dessen Anordnung die übersichtlichste ist, so gibt derjenige Standpunkt die sicherste Antwort, der der einfachste ist. Dem Gesichtskreis

glaubt die Logik, ihm vertraut sie. Was darüber hinaus liegt, ist nicht vorhanden, ist U-topos. Das ist ihrer Methode beste: der Zweifel, und ihrer Vorzüge höchster ist die Sicherheit.

Anders die Intuition. Schöpferisch tätig in Urgrunde, ist alles in ihr drängender Wille zum Schaffen. Sie sieht, hört in blitzartiger Erleuchtung, und in kühnem Fluge schwebt eine neue Wahrheit über die Welt, so neuartig und kühn, daß sie zuerst Unsicherheit und Schrecken einflößt. Aber sie ist sich ihrer untrüglichen Wahrheit im Innern tief bewußt, überläßt die Nachrechnung einer späteren Zeit und geht unbeirrt aufs Ziel los. Ihr Auge sieht nur das Ziel, das Hochland der Erkenntnis, während der Weg, die Talwanderung mit den Schwingen des Genies leicht und rasch zurückgelegt wird. Ihr Wesen ist der Glaube an sich selbst, ihr schönster aber auch gefährlichster Vorzug: Kühnheit.

Mit diesen Kriterien sind die beiden Zweige menschlicher Betätigung gegeben, in denen Logik und Intuition hauptsächlich, jedoch nicht ausschließlich, sich auswirken: Wissenschaft und Kunst, und die beiden Berufe, — aber nur in wahrem, innerlichem, wörtlichem Sinne genommen — die in ihnen tätig sind: Gelehrter und Künstler.

Jedoch darf die Charakterisierung dieser Berufe nicht so gefaßt werden, als ob nun dem Künstler die Logik und dem Gelehrten die Intuition nichts bedeuten könne. Im Gegenteil, ein Gelehrter ohne Intuition und ein Künstler ohne Logik würden niemals zur vollen Auswirkung ihrer Kräfte gelangen können. Ein wissenschaftliches Genie ohne Anschauung ist nicht denkbar, ja das Bezeichnende des Genies ist eben der plastische, anschauliche Blick. Und ein großer Künstler vermag ohne seine Technik — und Technik ist die Logik des Künstlers — seinem anschauenden Geiste nicht die Höchstleistung abzuringen. Aber das Stigma des Gelehrten ist eben die Logik, wie das des Künstlers die Anschauung ist. Dort aber, wo der Künstler der Logik sich bedient, liegt ihm die Deduktion besser als die Induktion, weil eben die deduktive Methode seinem anschauenden Auge verwandter ist als der kritisch prüfende Blick der induktiven Methode. Der große Mensch aber ist derjenige, dessen Geist beide Kräfte umfaßt. Man denke an Schopenhauer: seine schöpferische Kraft war es, die ihm die Welt als Wille und Vorstellung erscheinen ließ und die in dieser Welt dem Willen den Primat einräumte. Sein genialer Blick tauschte einfach die Vorherrschaft der Vorstellung, die bis zu seinem Tage gegolten hatte, mit der Vorherrschaft des Willens. Das war seine intuitive Schöpfung. Aber in unermüdlicher, unerbittlicher, logischer Kleinarbeit, die über ein ganzes Leben währte, verfolgte er seine Gedanken bis in die Einzelheiten und setzte sammelnd und sichtend einen Stein auf den andern, bis der große Tempel seiner Lehre dastand.

Das Verhältnis der Logik zur Intuition läßt sich demnach in diese Worte fassen: Logik verhält sich zur Intuition wie der Teil zum Ganzen, wie die Treppenstufe zur Treppe. Die Logik zergliedert das Ganze in Teile und verbindet dann die Teile zum Ganzen, um dieses überschauen zu können. Die Intuition hingegen überspringt die Teile und erfaßt sofort das Ganze. Die Logik steigt von Treppenstufe zu Treppenstufe bis zur Anschauung, aber die Intuition nimmt die ganze Treppe mit einem Schritt. Logik ist partikularistische, Intuition universalistische Betrachtung. Die Logik ruft die Glieder der Kausalitätskette zur Hilfe, die Intuition bedarf ihrer nicht. Sie hat bereits das letzte Glied, während die Logik noch im Kampfe mit dem ersten liegt. Oder unter einem andern Bilde: Anschauung ist Weganfang und Wegziel, Logik ist der Weg, der beide verbindet. Oder: Logik ist Mittel, Anschauung ist Zweck, Intuition ist Zeugung, Logik ist Geburt, Intuition ist Schaffen, Logik ist Arbeiten. Letzten Endes besteht die Erkenntnis, die auch die Logik vermittelt, in der reinen Anschauung, die auf irgend etwas anderes nicht weiter zurückgeführt werden kann. Die Anschauung ist Urform, Einform und Endform der menschlichen Erkenntnis.

Didaktischer Materialismus und didaktischer Formalismus

Von Oberlehrer Dr. Hans Offe in Harburg a. E.

Jeder noch so gesunde Unterrichts- oder Erziehungsgrundsatz trägt den Keim zum Mißverständnis, ja, zur Entartung in sich; denn die menschliche Vernunft hat von jeher den Zug zum Dogmatischen bewiesen. Das bedeutete an sich keinen übermäßigen Schaden, wäre stets rechtzeitig dafür vorgesorgt worden, daß der tiefere Sinn pädagogischer und didaktischer Richtlinien in philosophischer wie in historischer Beziehung mit diesen zugleich getreu überliefert würde. Daß diesem Gebot der praktischen Vernunft nicht immer und überall genügend Rechnung getragen wurde, könnte man geradezu als das primum agens vieler pädagogischer Umgestaltungs- und Erneuerungspläne bezeichnen.

Jeder zu allgemeiner Anerkennung gelangte Grundsatz der höheren Schulbildung im besondern trägt so deutlich den Stempel seiner Zeit, aus deren Einsichten und Wünschen und mit deren Forderungen er Gestalt gewann, daß nur Unverstand oder Voreingenommenheit an dieser Tatsache und ihren logischen Folgerungen vorbeigehen kann.

Unter den pädagogischen Problemen, die auch heute noch nicht genügend in das Licht ihres geschichtlichen Werdens, des ursprünglichen kulturellen und philosophischen Zusammenhanges gerückt werden, dürfte die Frage des Verhältnisses der logisch-formalen und (wenn man so sagen darf) „stofflichen" Bildung mit an erster Stelle stehen.

Wer sich bemüht, die großen Linien der Entwicklung zu überschauen, die unser höheres Schulwesen seit Wilhelm v. Humboldts Tagen durchgemacht, wird kaum verkennen, daß die alte Gelehrtenschule die (logisch-ästhetisch-)formale und die inhaltliche Seite der höheren Bildung in einer Weise harmonisch in sich vereinigte, wie sie uns Heutigen, aller unendlichen methodischen Einzelarbeit zum Trotz, schier unerreichbar dünkt. Damals gab es allerdings noch nicht die zahllosen „unabweisbaren Forderungen", die längst in allen erdenklichen Gestalten an das Tor der höheren Schule von heute klopfen: weder von seiten der Praxis des alltäglichen, privaten wie öffentlichen Lebens, noch auch von der Wissenschaft her. Die wirklich nicht geringwertige, aufs Universale gehende höhere Schulbildung zur Zeit des Neuhumanismus und weit darüber hinaus behielt diesen ihren Hochstand aus verschiedenen Gründen nicht bei; teils war daran die vielfach sprunghaft erfolgende Vermehrung der Bildungsgelegenheiten schuld und die mit dem größeren Andrang Hand in Hand gehende Verflachung; mindestens ebenso folgenschwer erwies sich aber die Tatsache, daß man das bisherige harmonische Ineinander von rein geistiger Schulung und der Erweckung konkreter Vorstellungen auflöste in ein mehr oder minder unvermitteltes Nebeneinander von „Geistesgymnastik" und „allgemeiner Bildung". So glaubten z. B. die Gründer der realistischen Lehranstalten, es genüge, wenn in breiterer Ausführlichkeit dasselbe enzyklopädische Wissen in den sog. „Realien" an den Schüler herangebracht werde, von dem die alte humanistische Gelehrtenschule schließlich auch das Nötigste mitgegeben hatte. Und die Kehrseite: je geringer im Verhältnis zu den erstrebten Zielen die verfügbare Zeit und Kraft war, die das humanistische Gymnasium neuerer Art seinen Hauptstudiengebieten widmen konnte, desto einseitiger mußte sich naturgemäß die nunmehrige Schularbeit in dem bisherigen Grundstock alles gymnasialen Unterrichts gestalten. Die grammatischen Schwierigkeiten, einst die bittern Wurzeln des Stammes, dessen süße Früchte der reifere Schüler aber doch erntete, erschienen fortan mit einer Art psychologischer Notwendigkeit als Selbstzweck, ja, als Endzweck. Aus dieser Not wurde eine Tugend, die ihren theoretischen Niederschlag fand in der Anschauung, die eingehende Beschäftigung mit dem Griechischen und Lateinischen brauche keineswegs zu einer leichten und sichern Beherrschung dieser Sprachen oder auch nur als Schlüssel zum tieferen Verständnis der darin niedergelegten Geisteserzeugnisse zu dienen; die Grammatik, Stilistik, Metrik usw. der alten Sprachen sei vielmehr an sich schon ein so unübertreffliches Bildungsmittel, daß die früher für diese Sprachen angestrebten Endziele nicht notwendig erreicht zu werden brauchten. — Nicht sehr viel anders liegt die Sache mit der Mathematik als Fach des höheren Schulunterrichts. Selbst nicht allen mathematischen Schulfachmännern scheint die Tatsache geläufig zu sein, daß die allzu abstrakte, auf alle (nicht bloß fingierte) Anwendung verzichtende Schulmathematik diesen ihren weltfremden Charakter in deutlicher Ausprägung

und mit bewußter Entschiedenheit erst auf der Gelehrtenschule des beginnenden 19. Jahrhunderts erhalten hat. Alles was an „utilitaristische" Nebenzwecke erinnern konnte, wurde folgerichtig dem pädagogisch angeblich allein zureichenden Grunde des acumen ingenii hintangestellt.

In Anbetracht des skizzierten Entwicklungsganges ist es wohl verständlich, wenn sich die Klagen über Mängel des höheren Schulunterrichts schließlich zu epigrammatischen Bemerkungen verdichteten, wie diesen: „die Schüler sähen vor lauter Mathematik nicht mehr die Sterne, noch vor lauter Grammatik die Sonne des klassischen Altertums". — Es handelt sich um ein Problem, das bei den bisherigen Schulreformversuchen meist nicht scharf genug nach seiner Gegenständlichkeit wie nach seiner Tragweite erkannt wurde; ja, man verquickte es sogar in der Regel mit Ansichten und Wünschen, die ihm ganz fern lagen. Es ließe sich z. B. nachweisen, daß das Dogma von der „kristallklaren Logik" der lateinischen Sprache in demselben Maße zugunsten dieses Faches geltend gemacht wurde, wie namentlich das Lateinschreiben- und sprechen an praktischer Bedeutung verlor. (Lehrreich ist übrigens auch die Nichtachtung der philologischen Dogmatiker gegenüber den bezüglichen Ergebnissen der indogermanischen Sprachwissenschaft, der historischen Gramatik, Phonetik und Sprachpsychologie.)

Andrerseits die sogen. Realien. Äußerlich am günstigsten unter ihnen steht wohl noch die Geschichte da; war doch die Arbeit der alten Gelehrtenschule ganz vornehmlich historisch-rückschauend gerichtet. Und doch, welcher Unterschied der ganzen methodischen Auffassung des geschichtlichen Unterrichts von heute im Vergleich zur damaligen Zeit! War einst die schulmäßige Geschichte wesentlich entweder ein innerlich nicht immer hinreichend geklärtes Nacheinander von Fürsten, Schlachten, Friedensschlüssen u. dergl., so gab sie ihrerseits doch eine stoffliche Grundlage zum Verständnis der Lektüre. Was aber leistete in Hinsicht auf die intellektuelle und moralische Erziehung des Schülers die damalige Geschichte aus eigenen Mitteln? Und heute dürfen wir uns auch erst fragen: was wird dieser Unterrichtsgegenstand zu leisten imstande sein, wenn die Vorurteile, die aus Unkenntnis oder dogmatischer Befangenheit stammen, auf der ganzen Linie gefallen sind?! —

Durch das Zusammenwirken staatlicher, gesellschaftlicher, wissenschaftlicher und pädagogischer Entwicklungsvorgänge sind wir längst an einem Punkte angelangt, wo die theoretische Grundlegung in der Bewertung und Gesamtauffassung der verschiedenen Unterrichtsfächer nach der alten Unterscheidungsformel: „Formalbildung oder Realfach?" mehr und mehr unhaltbar erscheint. Es hieße, neuen Wein in alte Schläuche gießen, wollte man für alle absehbare Zukunft festhalten an dem Grundsatz möglichster theoretischer und praktischer Trennung von Lehrgegenständen formalbildender und solchen „realistischer" Natur. Vielmehr würde das entsprechende Problem in Zukunft etwa wie folgt zu formulieren sein: Wie ist jedes der verschiedenen Unterrichtsfächer seiner Eigenart gemäß, in Hinsicht auf eine größtmögliche Ausnutzung in formaler und stofflicher Beziehung den allgemeinen Unterrichts- und Erziehungszielen nutzbar zu machen?

Um der größeren Deutlichkeit willen sei die Tragweite des genannten Problems (nebst einigen Andeutungen einer praktisch-möglichen Lösung) aufgezeigt am Beispiel des geographischen Unterrichts.

Es braucht kaum weiter ausgeführt zu werden, wie sehr die Schulerdkunde bis in die jüngste Vergangenheit hinein in praxi geradezu der Tummelplatz pädagogischer Unvernunft, dilettantischen Halbkönnens und Scheinwissens war — ein innerlich kaum irgendwie zusammenhängendes oder durch Leitideen befruchtetes Nebeneinander von Zahlen und Namen aus allen Weltgegenden. Immanuel Kants Äußerung über die Geographie, „es sei nichts fähiger als sie, den gesunden Menschenverstand aufzuhellen", oder H. G. Herders gerade heute wieder beachtenswerte Schulrede „von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie" wurden von den Bildungstheoretikern kaum gewürdigt, waren jedenfalls praktisch so gut wie wirkungslos. Vielmehr betrachtete man lange (z. T. auch gegenwärtig noch?) die schulmäßige Erdkunde als eine Art Treffpunkt der verschiedensten Einzelkenntnisse aus Natur und Geisteswelt, die der Erdkunde als Schulfach den Stempel des Enzyklopädischen in des Wortes übelster Nebenbedeutung aufdrückten. Es ist auch kaum zu bestreiten,

daß amtliche Lehrpläne und besonders die in ihrem Sinne verfaßten Schullehrbücher vielfach geeignet sind, dies Vorurteil eher zu stärken als zu zerstreuen. Denn immer noch sucht man fast durchweg vergebens nach dem rechten Gleichgewicht von Wissen und Können, zu dessen Herbeiführung der erdkundliche Schulunterricht tatsächlich wohl geeignet wäre. Damit rühren wir nun an den wesentlichen Punkt der immer noch nicht verstummten Klagen über das — Ungeographische im geographischen Unterricht. Wenn z. B. die astronomische Erdkunde, statt der Anwendung des mathematischen und rechnerischen Könnens, der Schulung des Raumsinnes und des Beobachtungsvermögens zu dienen, kurzerhand zu einer stark verwässerten volkstümlichen Astronomie wird; oder wenn die politische Erdkunde, die seit Karl Ritter und Friedrich Ratzel zu einer Art Vorschule weltpolitischen Verständnisses die Möglichkeit bietet, nach wie vor in zahllosen Einzelnamen von geschichtlicher u. a. Bedeutung ihren Hauptzweck und ihr Endziel sucht — so bedeutet dies und vieles ähnliche einen höchst bedauerlichen Mangel an philosophisch-pädagogischer Besinnung.

In geistigen Dingen ist das Ganze zumeist mehr als die Summe seiner Teile. Solange diese Tatsache in Hinsicht auf die theoretischen Grundlagen der gesamten Bildungsarbeit von unsern höheren Schulen verkannt wird, helfen alle gewiß gutgemeinten Einzelreformen doch im ganzen nur sehr wenig. Sicherlich aber werden wir in Zukunft den hohen Grad deutsch-universaler Geistesbildung nicht mehr erreichen, sowie ihn die alte Gelehrtenschule vermittelte, wenn sich die höhere Schulbildung in praxi auch weiterhin zu einem Mosaik von Lehrfächern und sorgfältigst zugeteilten Lehraufgaben auswachsen sollte. Von den Wegen nun, die zu einer Beseitigung des drohenden chaotischen Auseinanders der höheren Schulbildung und namentlich zu einer harmonischen Vereinigung formaler und stofflicher Bildungsziele führen könnten, scheinen mir u. a. folgende drei beachtenswert:

Einmal wird man vor allem auf der Oberstufe solchen Fächern eine erhöhte Auswirkung zugestehen müssen, die ihrem ganzen — wissenschaftlichen wie pädagogischen — Charakter nach besonders geeignet erscheinen, die Ergebnisse anderer Schulwissenschaften zu einer höheren Einheit zu verschmelzen. Dies ist zugleich der wohl am meisten stichhaltige Grund für die Forderung, die seit der Hegelschen Philosophie in Mißkredit geratene philosophische Propädeutik wieder einzuführen[1]). In entsprechender Weise verdienten darum auch schon die Erdkunde und die Biologie einen festen Platz im abschließenden Unterricht aller höheren Schulen.

Zweitens müßten auch die übrigen Unterrichtsfächer in stärkere Wechselwirkung zueinander treten. Ist es nicht naturgemäß großenteils vergebliche Arbeit, wenn, wie so oft, griechische und römische Klassiker ohne jede konkrete Beziehung auf unsern mittel- und westeuropäischen Kulturkreis behandelt werden! Oder was soll man sagen zu der landläufigen Art neusprachlichen Lektürebetriebes, der nur zu oft die amtliche Forderung „wertvollen Inhaltes" unbeachtet läßt und schon deswegen allein vielfach über ein höchst kümmerliches Torso literarischer Bildung nicht hinausgelangen kann! Selbst unter günstigeren Voraussetzungen aber mangelt es doch gemeinhin an der bewußten geistes- und kulturgeschichtlichen Einstellung, im besondern der Beziehung zu den vaterländischen Eigenwerten.

Drittens verdient überhaupt das starre System der rein (oder doch vorwiegend) logisch-formalbildenden Fächer eine Nachprüfung im Sinne der oben entwickelten Gedanken. Vereinzelte Ansätze zu einer Besserung in dieser Richtung liegen vor, sind aber heute noch nicht in der Lage, einen merklichen Einfluß auf die durchschnittliche Unterrichtsgestaltung auszuüben.

Das nächstliegende Beispiel ist die Mathematik. N. E. Timerding führt in dem Sammelwerk „Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft[2])" überzeugend aus, wie

[1]) Die Geschichte der philosophischen Propädeutik bietet ein wahres Schulbeispiel für die Tatsache, daß ein Lehrgegenstand bei Überspannung eines Lehrzieles — unter Verkennung der Gesamtaufgaben — zum dürren Ast am Stamm des Bildungswesens werden kann. An der unablässigen kritischen Besinnung auf die Natur dieses Lehrfaches hängt sein tatsächlicher erziehlicher Wert in hohem Grade; der schwache Extrakt formaler Logik und altväterhafter Psychologie war auf die Dauer nicht überall imstande, aus eigenen Mitteln ein achtungswertes Dasein unter den übrigen Unterrichtsfächern zu bestreiten.

[2]) a. a. O. S. 414–421. Verlag Otto Nemnich, Leipzig 1916.

sehr im ganzen genommen, die bisherige Schulmathematik an der einseitig-formalen und zu abstrakten Behandlung krankt. So wird z. B. nahezu allgemein die tatsächliche Richtigkeit des Ergebnisses mathematischer Übungsaufgaben aus angewandten Gebieten als nebensächlich behandelt; darum auch ist „die Fassung der Aufgabe als eine der Wirklichkeit entstammende natürlich nur trügerischer Schein und wirkt mehr irreführend als belehrend" .... „Auf der andern Seite wird der Lehrer, wenn er auf die praktischen Probleme wirklich eingehen will, in lange Erörterungen über den materiellen Charakter dieser Probleme verwickelt und der eigentliche mathematische Lehrstoff läuft Gefahr, unter der sachlichen Belehrung völlig erstickt zu werden. Das ist auch ein Übelstand. Es kann sich deshalb nur darum handeln, einen goldenen Mittelweg zu finden." ... Und endlich: ... „Wir müssen auch von unserer Schulmathematik verlangen, daß wie wir in der Geschichte und in der Grammatik eine natürliche Aufeinanderfolge finden, sich auch der mathematische Lehrstoff zu einer lückenlosen Kette zusammenschließt und der Schüler erfährt, wie diese Kette sich an die gewöhnlichen Dinge des realen Lebens anknüpft, wenn auch ihr anderes Ende sich weit oben in den Höhen der Spekulation verliert. Gerade in dieser Verbindung der realen Anschauung und des abstrakten Denkens liegt wenigstens für den Laien der hohe Reiz der Mathematik. Wenn sie wirklich im Unterricht ihren Platz behalten und von den Schülern nicht bloß als eine Qual empfunden werden soll, so gehört dazu, daß sie das auf die realen Dinge gerichtete Interesse des Schülers zu packen versteht. Daß sie andererseits auch den rein geistigen Gehalt erkennen läßt, wird sich immer von selbst finden, wenn man nur Sorge trägt, den Gedankengang überall bis zu völliger Klarheit zu durchläutern und den methodischen Zusammenhang erkennen zu lassen, der zwischen allen den behandelten Problemen besteht. Dann wird auch in den Kreisen der Gebildeten die Mathematik allgemeine Achtung und Verständnis finden, während sie jetzt meist nur als das Muster einer abstrusen Wissenschaft mit mehr oder minder unverhohlener Abneigung genannt wird." —

Eigenartig liegt das Problem in seiner Anwendung auf den fremdsprachlichen Unterricht. Namentlich ist es hier die Wesensverschiedenheit der einzelnen formalen Unterrichtsziele untereinander, demnächst ihre praktische Verknüpfung mit der inhaltlichen Seite, was einer befriedigenden Lösung namhafte Schwierigkeiten entgegenstellt. Tatsächlich hat man ja oft genug den Mangel an philosophischer Überlegung bis zu dem Punkte getrieben, wo er sich selbst ad absurdum führen mußte: das Wort von der „philologischen Ausschlachtung" antiker wie neuerer Schriftsteller ist allbekannt. Demgegenüber stehen — zumal im neusprachlichen Unterricht — die Versuche, mit allen möglichen ad hoc zurechtgemachten Realien- und Lesebüchern das Vermißte nachzuholen. Auch hier bleibt es der Zukunft überlassen, den goldenen Mittelweg zu finden. Vorauszusagen, in welcher Richtung dieser gehen wird, kann nicht Aufgabe dieser Erörterungen sein; soviel scheint aber festzustehen, daß eine harmonische Vereinigung aller Lehrziele des fremdsprachlichen Unterrichts undenkbar ist, solange die Erfassung der kulturellen Werte, wie in der Regel bisher geschah, einzig mit Hilfe formaler Übungen erfolgte. Denn wenn auch ein tieferes, zu wissenschaftlicher Selbständigkeit führendes Verständnis fremder Kulturen ohne eingehende Sprachkenntnisse nicht wohl zu denken ist, so doch eine schulmäßige Beschäftigung bis zu einem gewissen Grade auch ohne den oft so ermüdenden Umweg über die sprachlich-formalen Schwierigkeiten. —

Ziel künftiger Schulreformen ist also, den Erwerb konkreter Vorstellungen und die Übung im Gebrauch der wichtigsten Geisteskräfte ins rechte Gleichgewicht und in eine möglichst enge Verbindung miteinander zu bringen. Wenn dies aus mehr praktischen Gründen für die elementaren Unterrichtsstufen nicht immer möglich oder ratsam ist, so bestehen andrerseits doch gewichtige Gründe allgemeinster Natur, die im ganzen zugunsten einer Durchdringung formaler und inhaltlicher Bildungsbestandteile sprechen. Soll der alte Wahlspruch: „Nicht für die Schule, sondern fürs Leben" mehr als bloße Phrase sein und bleiben, so wird jedes Unterrichtsfach in seiner Weise danach zu streben haben, dem Fluche der Weltfremdheit zu entgehen: dessen innerstes Wesen in Hinsicht auf die Schulerziehung und -bildung bestand aber großenteils darin, daß man vielfach die Lehrziele der verschiedenen Fächer nach Gesichtspunkten zurechtstutzte, die ohne einen starken Einschlag von Willkür oder Absonderlichkeit diesen ihren Charakter schwerlich

erhalten hätten. Der wahre und letzte Grund dafür, daß unsere Schulreform an eine Beseitigung des schroffen Auseinanderfallens formaler und inhaltlicher Bildungsziele ernstlich zu denken hat, liegt eben in diesen Zielen selbst, sofern sie ein tieferes und nach Möglichkeit umfassendes Kulturverständnis betreffen. Und zwar verschlägt es wenig, ob wir dabei mehr an die künftige wissenschaftliche oder eine andere geistige Tätigkeit des Schülers denken oder an die Aufgaben des praktischen Lebens. Ob ich eine Rundreise plane oder die Aufnahme in eine Lebensversicherung allseitig durchdenke, so ist doch in diesen wie in Hunderten ähnlicher Fälle stets ein geringeres oder höheres Maß kombinatorischen Denkens erforderlich. Lassen sich nun dessen formale und inhaltliche Elemente begrifflich sehr wohl voneinander trennen, so ist doch die aufzuwendende Arbeit im ganzen mehr als die bloße Summe der beiden.

Ähnlich in der Wissenschaft: ob einer am Hamlet textkritische Studien treibt oder nach den Ursachen des eiszeitlichen Klimas forscht, ob er assyrische Keilinschriften entziffert oder einen neuen Kometen verfolgt: die reinlogisch-formale Denktätigkeit einerseits, die Beobachtung und Sammlung des Materials andrerseits lassen sich wohl nur ausnahmsweise einmal zugleich praktisch und theoretisch voneinander völlig trennen.

Eine Art Bestätigung scheint unsere Theorie endlich aus dem Wesen der höchsten menschlichen Geistesbetätigung, der genialen, zu empfangen. Ist das Talent imstande, die eine oder die andere Form der Kunst, der Wissenschaft usw. sich besonders leicht anzueignen und bis zur Virtuosität zu steigern, so bedeutet doch das Genie nicht etwa eine nochmalige einzigartige Steigerung dieser formalen Kräfte, sondern ein restloses Ineinssetzen von Formen und Inhalten, von Material und Kraft, oder von Menschen und Dingen, im Sinne einer leitenden und schöpferischen Idee. So verstanden, ist denn auch Goethes Wort: „Was man nicht nutzt, ist eine schwere Last", keineswegs eine Empfehlung, das Bildungsideal auf das unmittelbar und handgreiflich „Nützliche" einzustellen, sondern weit eher eine Warnung davor, daß die einzelnen Bildungselemente in mehr oder minder unfruchtbarer Vereinsamung stecken bleiben könnten — eine Mahnung jedenfalls, dafür zu sorgen, daß sie in jedem Falle untereinander und mit dem ganzen geistig-sittlichen Wesen des Zöglings sich verschmelzen.

Besondere Lehrstühle für Pädagogik und Herr Professor Rehmke

Von Oberlyzeal-Direktor Fr. Förster in Prenzlau

In der „Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht", herausgegeben von M. Kaluza und G. Thurau (16. Band, 4. Heft), Berlin 1917, Weidmannsche Buchhandlung, veröffentlicht Professor Rehmke-Greifswald unter der Überschrift „Besondere Lehrstühle der Pädagogik?" einen Aufsatz, der nicht unwidersprochen bleiben kann.

1. Der Verfasser geht von dem Gedanken aus, daß der Ruf nach besonderen Lehrstühlen der Pädagogik in den letzten zwei Jahrzehnten aus zwei besonderen Lagern kam: einmal von den Experimentalpsychologen und ihren Anhängern aus Lehrerkreisen und sodann von den Leitern der pädagogischen Seminare an höheren Schulen und ihren Mitarbeitern. Er behauptet aber, die Experimentalpsychologie und Experimentalpädagogik leisten nicht etwas so Bedeutendes für die Wissenschaft, daß ein besonderer Lehrstuhl dafür erforderlich sei, wie ja in der Tat beide Gebiete an den deutschen Hochschulen durch den Philosophie-Professor mit vertreten werden. „Ohne Philosophie als Grundwissenschaft und ohne Psychologie als Hilfswissenschaft gibt es keine „Pädagogik" als Wissenschaft im eigentlichen Sinne des Wortes. Kein Wunder daher, daß wir, wo immer an unseren Universitäten ein Professor mit dem besonderen Lehrauftrag für Pädagogik betraut ist, diesen nicht nur über Pädagogik, auch nicht nur über Psychologie und Pädagogik, sondern überdies auch über Philosophie lesend finden. Forderte die besondere Wissenschaft „Pädagogik" als solche tatsächlich einen ganzen Mann auf der Universität, um den Lehrauftrag für Pädagogik zu erfüllen, so würden eben die Beauftragten gar keine Zeit finden, auch noch der Psychologie besonders und nun gar ebenfalls noch der Philosophie sich lehrend zu widmen." Wie auch die

Experimentalpsychologie sich entwickeln möge, ihr Bestehen kann niemals den Ruf nach besonderen Lehrstühlen für Pädagogik begründen. —

Durch diese Ansichten stellt sich Rehmke auf den Standpunkt des Gegebenen und lehnt jedes Zugeständnis in bezug auf die Weiterentwicklung des in Frage stehenden Gebietes von vornherein ab. Stillstand ist aber der Tod jeder menschlichen Einrichtung, und so darf auch hier der Fortschritt nicht aufgehalten werden. Jede Hemmung würde aber um so schwerer ins Gewicht fallen, als die experimentelle Psychologie und zumal die experimentelle Pädagogik verhältnismäßig neue Wissenschaften sind, von denen noch mancher Aufschluß erwartet wird. Ein Blick in die Literatur der letzten Jahre zeigt, einen wie großen Umfang beide Gebiete schon jetzt angenommen haben, so daß es für den Philosophie-Professor ganz unmöglich ist, sie nebenbei zu erledigen. Die Pädagogik mit ihren Grundwissenschaften Psychologie und Ethik und ihren Hilfswissenschaften Physiologie und Hygiene samt der Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens fordert einen ganzen Mann, dem keine Zeit mehr bleibt, sich auch noch der Philosophie zu widmen. Daß er auf diesem Gebiete genügend beschlagen sein muß, ist selbstverständlich, denn die Pädagogik wird trotz der neueren Forschungsmethoden immer eine philosophische Disziplin bleiben. Also nicht wie Rehmke meint: Philosophie-Professoren, die nebenher auch über Pädagogik lesen, sondern besondere Pädagogik-Professoren, die auch über genügende Kenntnisse in der Philosophie verfügen. Das muß das Ziel sein, und dazu sind unbedingt besondere Lehrstühle für Pädagogik vonnöten. Eigenartig ist bei Rehmke die logische Anordnung der Begriffe Philosophie und Psychologie; beide werden als einander nebengeordnet aufgefaßt. Es kann aber nach den bekannten 3 Hauptgebieten der Philosophie: Logik, Ästhetik (Ästhetik im eigentlichen Sinne und Ethik) und Metaphysik (Psychologie, Religionsphilosophie, Naturphilosophie) keinem Zweifel unterliegen, daß die Psychologie ein Teil der Philosophie ist, und infolgedessen erscheint jener Begriff diesem untergeordnet.

2. Bestimmte Gruppen der Lehrer an höheren Schulen, so fährt Rehmke in seinen Ausführungen fort, verlangten auch die Berücksichtigung der „praktischen" Pädagogik an der Universität, wodurch die Forderung eines besonderen Lehrstuhls für Pädagogik „anscheinend irgendwelche Berechtigung" gewinnt. „Indessen sprechen doch überhaupt gegen die Einrichtung pädagogischer Seminare an Universitäten gewichtige Gründe." Methodik und Didaktik sind an die Besonderheit des einzelnen Unterrichtsfaches gebunden, daß von einer allgemeinen Methodik und Didaktik nicht die Rede sein kann. Methodik und Didaktik könnte an der Universität nur dann einem einzigen übertragen werden, wenn er in allen Fächern der höheren Schule wissenschaftlich zu Hause wäre. Da dies aber heute nicht mehr möglich ist, so wäre der bestallte Professor der Pädagogik gezwungen, sich von den Vertretern der Fachwissenschaften über die Lehrweisen eines jeden Unterrichtsfaches Auskunft geben zu lassen; dieser Professor „wäre dann eben nur das Sprachrohr seiner Kollegen". Daher sind pädagogische Seminare an Universitäten in der Hand eines einzigen ein Unding, und sie bezeichnen ein „unausführbares Unterfangen", in die Hände all der vielen in Betracht kommenden Fachprofessoren gelegt. —

Aus der Ablehnung besonderer Professuren für Pädagogik an den Universitäten überhaupt ergibt sich für Rehmke ganz von selbst auch die Abweisung der pädagogischen Seminare und der „praktischen Pädagogik". Wenn aber die Pädagogik eine Wissenschaft ist, — und auch Rehmke macht ihr diesen Rang nicht streitig —, so folgt daraus ganz von selbst, daß sie als solche hinter den anderen Wissenschaften in bezug auf ihre Besetzung nicht zurückstehen darf, und wie es an den Universitäten historische, theologische und sonstige Seminare gibt, so muß auch die Pädagogik entsprechende Einrichtungen aufweisen. Das Pädagogische Universitäts-Seminar ist nicht wohl denkbar ohne Übungsschule; erst dann kann es seiner Aufgabe ganz gerecht werden; denn es soll sowohl der Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft als auch der theoretischen und praktischen Ausbildung tüchtiger Lehrer für höhere und niedere Schulen dienen. An den höchsten Stätten der Bildung kann diese Aufgabe am besten gelöst werden, und durch das Zusammenarbeiten der Lehrer der verschiedenen Schulgattungen wird der drohenden Zersplitterung unseres Schulwesens von vornherein am wirksamsten entgegengearbeitet. Durch die Forderung der pädagogischen Praxis erlangen die Wünsche nach besonderen

Lehrstühlen für Pädagogik nicht nur „anscheinend irgendwelche Berechtigung", sondern sie erfahren ihre notwendige Begründung. Wie die Universität durch medizinische Kliniken für die praktische Ausbildung der künftigen Ärzte sorgt, so muß sie auch durch Errichtung von Übungsschulen die praktischen pädagogischen Bedürfnisse der angehenden Lehrer befriedigen. Das wäre ein schlechter Arzt, der nur die theoretische Seite seines Faches erfaßt hätte und der sich außerstande fühlte, die Theorie auf den besonderen Fall zu übertragen, und das ist ein schlechter Professor der Pädagogik, der die theoretischen Darlegungen nicht durch Bezugnahme auf die Praxis stützen kann. Die Übungsschule muß das Versuchsfeld sein, das dem Dozenten und den Studenten der Pädagogik beständig zur Verfügung steht. Frei vom staatlichen Zwange können hier neue Wege erprobt und psychologische Versuche der verschiedensten Art angestellt werden. Am vorteilhaftesten wird es sein, wenn der Professor der Pädagogik durch eine längere Lehrtätigkeit an den einzelnen Schularten, die Volksschule mit einbegriffen, bereits vor Übernahme seines Amtes reiche Erfahrungen gesammelt hat, so daß ihm die Mängel der Staatsschule genau bekannt sind; er kann dann um so sicherer die Wege zum Besseren auffinden.

Völlig unrichtig ist die Behauptung Rehmkes, daß von einer allgemeinen Methodik und Didaktik nicht gesprochen werden könne. Ein Blick in die pädagogische Literatur beweist das Gegenteil. Es gibt tatsächlich eine allgemeine Unterrichtslehre, die sich vorzugsweise mit den Fragen des Unterrichtsziels, des Lehrplans und des Lehrverfahrens beschäftigt, und hier kann auch derjenige mit Erfolg arbeiten, der nicht alle Fächer stofflich beherrscht; die stoffliche Beherrschung ist erst bei der besonderen Methodik wertvoll. Keineswegs würde der Professor der Pädagogik das Sprachrohr seiner Kollegen werden, da er vermöge seiner geistigen Regsamkeit in der Lage ist, sich, wenn nötig, auch in neue Gebiete einzuarbeiten.

3. Es ist ein überaus fruchtbarer Gedanke gewesen, meint Rehmke, die pädagogischen Seminare an höheren Schulen einzurichten. Ein großer Vorzug dieser Einrichtung besteht darin, daß keiner der Vorzubereitenden sich den dort gebotenen Übungen entziehen kann, während die Universität wegen der studentischen Freiheit diese Sicherheit nicht gewährleistet. Rehmke weiß das pädagogische Seminar der höheren Schule als hoffnungsvolle Einrichtung nicht genug zu preisen, „diese Erbin des alten Herbartischen Universitäts-Seminars, die, was Herbart wollte, nunmehr an dem allein richtigen Platze zur Ausführung zu bringen sucht, wo sie alle günstigen Bedingungen vorfindet, um in Methodik und Didaktik für die Lehrer höherer Schulen das Erforderliche ausreichend zu leisten." —

Man muß Rehmke zunächst darin recht geben, daß die Schaffung pädagogischer Seminare an höheren Schulen gegenüber dem früheren Zustande ohne Zweifel ein Fortschritt war. Die „Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen" vom 15. März 1890 hat hier zuerst Wandel geschaffen; sie verlangte von sämtlichen Kandidaten, daß sie sich nach bedingungslos bestandener wissenschaftlicher Prüfung für ihren künftigen Beruf praktisch auszubilden haben. Die praktische Ausbildungszeit dauert zwei Jahre und besteht aus dem Seminar- und Probejahr. Jenes wird an einem der vorhandenen pädagogischen Seminare oder an einer für diesen Zweck eingerichteten höheren Lehranstalt abgehalten. Sicherlich sind Leiter und Lehrer der Seminare nach Kräften bemüht, das Beste zu leisten; es muß aber zweifelhaft erscheinen, ob sie selbst genügende pädagogische Kenntnisse besitzen und, wenn dies zutrifft, ob sie neben ihrer amtlichen Tätigkeit noch ausreichend über Zeit und Kraft verfügen, um die gestellte Nebenaufgabe zu bewältigen. Wie zumal der Leiter einer größeren Anstalt bei der herrschenden ausgedehnten Inanspruchnahme durch die Verwaltungsgeschäfte noch den großen Pflichten der Leitung des pädagogischen Seminars gerecht werden kann, ist mir bisher ein Rätsel gewesen. Meumanns Klage: „In Preußen sucht man sie (die pädagogischen Lehrstühle an den Universitäten) durch das kümmerliche Surrogat von Seminaren zu ersetzen, — zu denen aber die Leiter fehlen!" ist leider berechtigt. (Meumann, Vorlesungen I, 2. Auflage S. XII.)

Auffällig ist Rehmkes Hinweis auf die akademische Freiheit zuungunsten der pädagogischen Universitätsseminare. Ziller und Rein haben ein einfaches Mittel

gefunden, um über diese Klippe hinwegzukommen: sie verpflichten die Eintretenden. „Zum Eintritt in das Seminar, der zu jeder Zeit erfolgen kann, ist persönliche Meldung bei dem Direktor erforderlich. Die Einzeichnung in das Praktikantenbuch gilt als Verpflichtung auf treue und gewissenhafte Leistung der zu übernehmenden Seminararbeiten." (Ziller, Materialien, 3. Aufl. S. 3.) Und aus dem Arbeitsplan für das Pädagogische Universitäts-Seminar zu Jena seien folgende Stellen hervorgehoben: „Alle Mitglieder sind zum Besuch der wöchentlichen Versammlungen des Seminars verpflichtet." „Jedes Unterrichtsfach wird auf die Dauer eines Semesters übernommen." (Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung, 2. Aufl., 2. Band S. 320.)

Wenn Rehmke das Gymnasialseminar als Erbin des alten Herbartschen Universitäts-Seminars ansieht und glaubt, daß es das, was Herbart wollte, an der richtigen Stelle zur Ausführung zu bringen sucht, so befindet er sich im Irrtum. Das von Herbart 1810 in Königsberg gegründete pädagogische Seminar, das bis zu seinem Fortgange nach Göttingen 1833 bestand, stimmt mit dem heutigen Gymnasialseminar nur darin überein, daß die von den Mitgliedern des Seminars unterrichteten Schüler Gymnasiasten waren. Es war beabsichtigt, möglichst solche aufzunehmen, die den mittleren Klassen angehörten. In allen anderen wesentlichen Punkten aber liegen die Dinge ganz verschieden. Zunächst verfolgte Herbart den Plan, durch seine Schöpfung umgestaltend auf den öffentlichen Unterricht einzuwirken. „Ein von der Gewohnheit der Gymnasien etwas abweichender Lehrgang ist dem Seminar schon deshalb vorteilhaft, weil er das Nachdenken aufregt und dem toten Mechanismus, wieder zu lehren, wie man selbst einst gelernt hat, ein Gegengewicht darbietet" (Herbarts Werke von Kehrbach XV, S. 231.) Einige dieser Abweichungen waren: Beginn der alten Sprachen mit der Odyssee, Anfang des eigentlichen lateinischen Unterrichts mit der Aneide, Geschichtserzählungen im genauen Anschluß an einen alten Schriftsteller, analytische Gespräche mit Knaben, deren geistige Entwicklung zurückgeblieben ist. Ferner hielt Herbart es für geboten, den unterrichtenden Seminaristen nur eine ganz geringe Schülerzahl anzuvertrauen, weil er fürchtete, der Lehrer könne bei einer größeren Zahl Routine bekommen, die er für Erfahrung hält, „die aber den pädagogischen Blick trübt, statt ihn zu bilden". Die Höchstzahl der Schüler belief sich auf 13, von 1816—1817 war nur ein einziger Schüler vorhanden, der von 7 Lehrern unterrichtet wurde. Endlich kam es Herbart darauf an, daß die Erziehung der Zöglinge voll zur Geltung käme. „Je mehr nun in neuerer Zeit der Glanz des gelehrten Unterrichts blendend geworden ist, desto nötiger erachte ich die Hinweisung jüngerer Pädagogen auf die Zucht ohne Härte, auf die Lebensordnung ohne Pedanterei, welche ein Seminar nicht zeigen könnte, wenn es nicht zugleich Erziehungs-Anstalt wäre. Hat ein junger Pädagog so etwas nicht vor Augen gehabt, ist er in gar zu gedrückten, in mangelhaften häuslichen Verhältnissen herangewachsen: so kann er ein gelehrter Schulmann werden, ja ein Schuldirektor, — ohne je etwas von Erziehung zu begreifen." (A. a. O. S. 33.) Daher nahm er die Zöglinge in sein Haus und an seinen Tisch und erteilte selbst Unterricht, zeitweise war ihm sogar seine Frau hierbei behülflich. Hieraus ergeben sich doch ganz wesentliche Unterschiede zwischen den beiden in Betracht kommenden Einrichtungen.

4. Rehmke setzt in seinem Aufsatze weiter auseinander, daß der Ruf nach besonderen Lehrstühlen für eine Wissenschaft einzig und allein in jedem besonderen Falle durch das Bedürfnis der Gegenwart entschieden werden könne; für die Pädagogik liege ein solches Bedürfnis keineswegs vor, da ihre theoretische Seite auf der Universität, die praktische im Seminar der höheren Schule schon jetzt genügend gepflegt wird. Auch der Hinweis, daß durch die besonderen Lehrstühle der Pädagogik die sich dem Lehrfach widmenden Studierenden für ihren künftigen Beruf begeistert werden können, erscheint Rehmke nicht stichhaltig; seiner Meinung nach ist die theoretische Pädagogik hierzu gar nicht geeignet; für diesen Zweck können neben dem Gymnasialseminar nur die Lehrstühle der einzelnen Wissenschaften in Frage kommen. Die Inhaber dieser Lehrstühle müssen seiner Ansicht nach „auch stets mit im Auge haben, den Studierenden ihre besondere Wissenschaft als Unterrichtsfach lieb und wert zu machen und sie für diese besondere Lehraufgabe zu begeistern". Endlich gibt Rehmke zu, daß sich die pädagogischen Seminare der höheren Schule gegenwärtig noch auf einer

niedrigen Entwicklungsstufe befinden; „aber je rascher sie sich selbst entwickeln, um so eher wird auch der Ruf nach besonderen Lehrstühlen der Pädagogik gänzlich verstummen". —

Es ist nicht schwer, Rehmke gegenüber den Nachweis zu führen, daß gerade das Bedürfnis der Gegenwart die Schaffung besonderer Lehrstühle für Pädagogik fordert. Das große Erlebnis des Weltkrieges hat in allen Kreisen die Erkenntnis entstehen lassen, daß nur dasjenige Volk sich dauernd behaupten kann, das die Jugenderziehung auf die höchstmögliche Stufe bringt, denn es sind letzten Endes die sittlichen und intellektuellen Kräfte, die im Völkerringen den Sieg davontragen. Daher ist es eine unerläßliche Forderung, die besten Mittel und Wege ausfindig zu machen, um die Volksbildung zu heben. Es leuchtet ein, daß die dahingehenden Arbeiten an den Universitäten am vollkommensten geleistet werden können. Von hier aus werden dann die einzelnen Bildungsstätten, besonders die Schulen, fortdauernd beeinflußt. Ohne besondere pädagogische Lehrstühle werden auch die Seminare der höheren Schulen, denen ja nach dem Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums vom 28. Juli 1917 bis auf weiteres die praktische Ausbildung der Kandidaten anvertraut ist, auf die Dauer ihre Aufgabe gar nicht lösen können, und woher sollen die wohlvorbereiteten und kenntnisreichen Lehrer der Pädagogik für die Volksschullehrerseminare und die gutausgerüsteten Schulaufsichtsbeamten genommen werden, wenn keine geeigneten Stellen vorhanden sind, an denen die Quellen der pädagogischen Wissenschaft reichlich fließen? Es muß bestritten werden, daß die theoretische Pädagogik gegenwärtig auf der Universität eine genügende Pflege erfährt. Ein Blick in das Vorlesungs-Verzeichnis der Universitäten zumal der kleineren, Greifswald eingeschlossen, beweist dies, und wie wenig Rehmke selbst davon überzeugt ist, daß das Gymnasial-Seminar der praktischen Seite gerecht wird, ergibt sich aus seiner scharfen Kritik dieser Einrichtung am Schlusse seiner Arbeit. Überaus fein ist die Bemerkung, daß die theoretische Pädagogik am wenigsten geeignet sei, die Studierenden für ihren künftigen Beruf zu begeistern. Das ist eine Erfahrung, die schon Herbart machte. An verschiedenen Stellen seiner Berichte über das pädagogische Universitätsseminar zu Königsberg (Herbarts Werke von Kehrbach, Band XIV und XV) klagt er darüber, daß die pädagogischen Vorlesungen schwer in rechten Gang kommen. So heißt es z. B.: „Man verlangt auf der Universität Vorlesungen über Pädagogik. Allein diese Wissenschaft findet nicht leicht von selbst willige Hörer. . . . Die Pädagogik scheint entweder unpraktisch oder trivial. Erst die Leistungen des pädagogischen Seminars haben es hier möglich gemacht, jene Vorlesungen mit Erfolg zu halten. (Vergl. Band XV, S. 230.) Aber anstatt nun daraus die Notwendigkeit einer Verbindung der Theorie mit der Praxis herzuleiten, wie es Herbart getan hat, lehnt Rehmke letztere für die Universität ab und erwartet alles Heil von den Vertretern der einzelnen Fachwissenschaften, die die Studierenden für ihre besondere Lehraufgabe begeistern sollen. Wie das zu machen sei, wird leider nicht gesagt. In dieser Hinsicht stimme ich dem Urteil eines erfahrenen Mannes zu, das folgendermaßen lautet: „Sicherlich können die Lehrer dieser Fakultät (gemeint ist die philosophische) nicht unbeachtet lassen, welches der spätere Beruf des größten Teils ihrer Zuhörer und Schüler sein wird, und sie werden nicht versäumen dürfen, bei sich bietenden Gelegenheiten die Fäden dahinüberzuziehen. Aber niemand wird wünschen, daß sie ihre Wissenschaft auf diesen Gesichtspunkt einstellen. Es wäre ein Unglück für die deutschen Universitäten und die deutsche Wissenschaft, nicht nur für die philosophische Fakultät, wenn sie auf einen bestimmten Beruf zugeschnitten würde." (Reinhardt, Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. Berlin 1917, S. 10.) —

Überblicken wir Rehmkes Ausführungen im ganzen, so drängt sich uns die Überzeugung auf, daß hier der typische Fall des Widerstandes eines Universitätslehrers gegen die unbedingt notwendige und zeitgemäße Forderung der Schaffung pädagogischer Lehrstühle in Preußen vorliegt. Dieser Widerstand erfolgt aber, wie die vorstehenden Bemerkungen zeigen, mit unzureichenden Gründen.

Buchbesprechungen

Deutsche Abende. Acht Vorträge im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin 1916, Mittler & Sohn. 5 M.

Eine der vornehmsten Forderungen des Deutschen Germanisten-Verbandes ist die Einführung wissenschaftlich-pädagogischer Fortbildungskurse. Sie sollen schon jetzt den Deutschlehrern, die den im Sinne der Germanisten umzugestaltenden Hochschulunterricht nicht mehr genossen haben, helfen, ihrerseits den neuen, erweiterten Anforderungen zu genügen. Einen Auftakt erfreulichster Art zu solcher Tätigkeit hat das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zunächst in Berlin mit seinen „Deutschen Abenden" im Winterhalbjahr 1915/16 gegeben; Frankfurt ist dann nachgefolgt. 8 Männer klangvollsten Namens haben in Vorträgen eine Fülle des für die neue Unterrichtsart Wissenswerten und Anregenden ausgebreitet. Glücklich, wer ihnen zuhören könnte! Aber ebenso dankbar dürfen die Leser der nun im Druck erschienenen „Deutschen Abende" sein.

So denken wir uns die Fortbildung während der Berufstätigkeit; sie soll immer wieder an die frisch sprudelnden Quellen wissenschaftlicher Forschung führen in der Art, daß wir aus ihnen für unsern deutschen Unterricht belebenden Trunk schöpfen können. Nur daß für gewöhnlich begrenztere Stoffgebiete behandelt werden müssen, als es hier geschieht. Der Wunsch, dieses Buch möchte in keiner Lehrerbibliothek fehlen, hier ist er einmal nicht die sonst abgegriffene Redensart; freilich verlangt die gebotene, nicht eben leichte Kost Stunden völliger Sammlung, etwas von der „Energie der Gedankenarbeit", wie sie Burdach (S. 4) für das höhere Ziel fordert, der „inneren Wandlung unserer Nation, die wir alle fühlen und als notwendig erkennen, Dauer und gesundes Maß zu sichern und den rechten Weg zu weisen".

Bei der Fülle des Gebotenen kann ich hier nur auf die Vorträge eingehender hinweisen, die dem deutschen Unterricht unmittelbar zunutze kommen. So muß ich es mir leider versagen, auf die inhalts- und umfangreichste Darlegung Konrad Burdachs über „Deutsche Renaissance" näher einzugehen. Auf Grund weit- und tiefgreifender Forschung beseitigt er das dichte Spinngewebe falscher Auffassungen, das sich im Wandel der Jahrhunderte um den Begriff „Renaissance" gewoben hat. Der „gegenwärtige, völlig regellose Gebrauch des Wortes" ist ja nach B. (Deutsche Rundschau, Bd. 158, S. 198) zum großen Teil die Quelle der „Unklarheit und der gegensätzlichen Auffassungen, die über das Wesen der sogen. Renaissance herrschen". Hellste Schlaglichter fallen dabei auf die Gesamtentwicklung der Geistes- und politischen Geschichte seit den Tagen der Renaissance. Gelegentlich erhält auch der Unterricht wertvolle, unmittelbar zu verwendende Hinweise (S. 90 f.); und entschieden wird die für manche Altphilologen immer noch bestehende Notwendigkeit betont, „die Scheuklappen des ausschließlich antiken Wertmaßstabes zu lüften". Wohl fordert B. — im Gegensatz zu dem vor der Wissenschaft nicht stichhaltenden Übereifer von R. Benz — auch der Renaissance gegenüber „liebevolles Erfassen und innerliches Aneignen vergangener Geistesschöpfungen", aber er verlangt auch seinerseits, daß „die altdeutsche Sprache, Dichtung und bildende Kunst im allgemeinen Bewußtsein unserer Gebildeten eine lebendigere Macht sein müsse als bisher". Vielleicht betont er — eben um des Kampfes gegen romantische Überschätzung willen — bei seinem lehrreichen Nachweise so vieler fremder Motive der mittelalterlichen Kultur ihre deutsche Eigenart nicht genug, die doch auch kräftig hervortritt. Mit Begeisterung spricht er im Schlußteil von dem deutschen Gymnasium der Zukunft, für das er schon in den achtziger Jahren seine Stimme erhoben hatte, hofft er auf „die dritte, die nationaldeutsche Renaissance, die ihre beiden Vorgängerinnen im 16. und im 18. Jahrhundert übertreffen möge".

In einem andern gedankenreichen Vortrage zeigt Eduard Spranger die Möglichkeit einer Aufhebung des scheinbar unlöslichen Widerspruchs zwischen dem Humanitäts-Ideale mit seiner Persönlichkeitskultur und dem politischen Erziehungsideal, zwischen dem humanistischen und dem politischen Menschen, zwischen dem Makrokosmus des Staates, wo der einzelne zugleich dienen und herrschen (köstliche Worte darüber S. 16), sich in eine überindividuelle Organisation einfügen muß, und dem Mikrokosmus der Persönlichkeit. Er warnt die einseitig humanistischen Pädagogen unsrer Zeit vor dem Irrtum, bloßes Wissen um den Staat könne den politisch erzogenen Menschen zeitigen, bloßes Unterrichten vermöge etwas anderes als eben nur Wissen zu erzeugen. Dabei hat Spr. vollstes Verständnis für die „differenzierte" Einheits-

schule und tritt für den Frankfurter Reformplan ein, allerdings mit dem Deutschen im Mittelpunkt. Seinen Darlegungen kann man kein höheres Lob spenden, als daß man sie ganz von Humboldtschem Geist getragen nennt, zu dem hin Spr. ja einer unsrer berufensten Führer ist.

Mit einem geradezu hinreißenden Lobgesang, in dem eine bisweilen fast übersprudelnde Quelle eigener und fremder Lebensweisheit rauscht (köstliche Aussprüche von Kant, Hegel, Fichte u. v. a.), deckt der Basler Philosoph Karl Joël die wahre „Bedeutung unsres klassischen Zeitalters", das Heldische in ihm auf. In lichtvoller, meisterhafter Sprache zeigt er, wie unsere Klassiker, die man gemeiniglich mit der Marke „Dichter und Denker" erledigt zu haben wähnt, gewaltig ringende Zweiseelenmenschen gewesen sind, Selbstüberwinder aus dem echt faustischen Drang zur Tat, zum Erziehen, wie das „Stirb und Werde!" das „letzte, immer noch nicht ausgeschöpfte Merkwort der ganzen Epoche bleibt." Dieses Zeitalter der Charaktere, den ganzen Lebensgeist der Klassiker müssen wir zu erneuern versuchen, aus „den Dissonanzen unserer Zeit zu ihrer Harmonie hinfinden, in der das Besondere im Allgemeinen zugleich aufgeht und fortlebt", müssen „zumal für das Geistesleben von der einseitig mechanischen zu der echten, organischen Fassung der Entwicklung zurückkehren".

Kann man aus diesen drei Vorträgen für die großen allgemeinen Ziele von Erziehung und Unterricht in der kommenden deutschen Schule Belehrung und Begeisterung schöpfen, so weisen uns die anderen zu den näher liegenden Aufgaben des deutschen Unterrichts, wie er werden soll, mehr oder weniger neue Wege auf.

Dabei berührt Wilhelm Wätzoldt in seinem Vortrag über die Beziehung zwischen „Deutscher Wortkunst und deutscher Bildkunst" ein gewiß zu beachtendes, aber nicht allzu tief in den deutschen Unterricht eingreifendes Gebiet. Überdies ist der auf wenige Seiten beschränkte Überblick, dem ein sehr brauchbarer Literaturanhang folgt, eben seiner Kürze wegen für den Unterricht nicht unmittelbar zu verwerten.

Anders liegt es bei dem Gegenstand Friedr. v. der Leyens, der von „deutscher Volkskunde und deutschem Unterricht" handelt. Seine fesselnde Darstellung der bisherigen Entwicklung und der Zukunftsaufgaben dieses fast überwältigend weiten Gebietes mit seinen mancherlei Abwegen zeigt, wie viel hier noch im Fluß ist. Schon deshalb verbietet sich nach des Verfassers eigenem Urteil die Einfügung eines neuen Unterrichtsfaches „Deutsche Volkskunde". Aber das schließt nicht aus, daß z. B. das deutsche Märchen und Volksrätsel — vom Volkslied sollte es sich seit einem Jahrzehnt nunmehr von selbst verstehen — und die deutschen Volksbücher ihren festen, nicht einen Zufallsplatz im deutschen Unterricht zu finden haben. Zu Gunsten der prächtigen Volksbücher — warum druckt man sie nicht mehr mit den Ludw. Richterschen Bildern? —, die für die Quarta als zusammenhängenden Lesestoff zu gewinnen ein Lieblingsgedanke des Rezensenten vom Anbeginn seiner Lehrtätigkeit her war, hat ja Richard Benz erneuten kräftigen Anstoß gegeben.

In klarer und bei dem jugendfrisch tapferen Vorkämpfer des Germanistenbundes immer erfreulicher Sprache erörtert Joh. G. Sprengel den Werdegang und die Weiterbildung unseres Kulturlebens, „die deutsche Kultureinheit im Unterricht". Es gilt, das deutsche Wesen als etwas Einheitliches, Eigenartiges zu begreifen, das gewiß oft fremde Motive aufnimmt, sie aber sich zu eigen macht (köstlicher Vergleich mit unserm Edelobst) und in all seiner „buntesten Strahlenbrechung" sich doch immer selber treu bleibt. Mit dem in ihm „lebendigen Geist einer großen Einheit muß man von früh an unsre empfängliche Jugend erfüllen". Indem sich Sprengel im wesentlichen auf die Äußerungen dieser einheitlichen deutschen Art in unserm Schrifttum beschränkt, greift er aus dem „goldenen Überfluß der deutschen Welt" einige der fruchtbarsten Motive heraus, die sich aus Stoff und Form unsres Kunstlebens ergeben und nach denen der deutsche Unterricht die Massen ordnen kann. Was Spr. da z. B. vom „suchenden deutschen Menschen" (der urdeutschen Faustgestalt) zu sagen weiß, von deutscher Andacht, Freiheit und Treue, Heimats- und Naturgefühl (Zusammenstellung Eichendorffs mit dem Maler Steinhausen), kann dem Lehrer, der „immer strebend sich bemüht", ein reicher Quell von Anregung werden. Dabei liegt es Spr. fern, ein starres Gebäude solcher Gruppenbildung aufzuführen, wie er auch in Selbstbescheidung weiß, daß es sich in den 4 Oberklassen nur um eine sparsame Auswahl handeln kann. Wenn nur der Deutschunterricht — freilich unter der Voraussetzung der unentbehrlichen Bewegungsfreiheit — das ist, was er wie kein andrer sein muß und sein kann, fruchtbarer Anreger zur Selbsttätigkeit, eine Arbeitsgemeinschaft. Fast alle bedeutenden Erscheinungen unsres Schrifttums berücksichtigend, entwirft Spr. mit gelegentlichen Seitenblicken auf deutsche Bild-

und Baukunst einen Lese-Plan des deutschen Unterrichts, in dem, um nur eins hervorzuheben, erfreulicherweise auch Scheffels unvergänglicher Ekkehard und Freytags Ahnen ihren Platz finden. Mag Spr. in seiner Begeisterung für deutsche Art und Kunst einmal sich allzu absprechend über antike Mythologie äußern — wer „Fanfare bläst", pflegt nicht zu säuseln.

Mancher beachtenswerte Wink fällt im einzelnen auf, z. B. über Anschauungsmittel (S. 23), über Reise-Lehrgänge für Oberlehrer (36). Wenn Spr. (S. 23) doch noch mit dem deutschen Lesebuch auf der Oberstufe rechnet, so bin ich freilich Ketzer genug, schon für die Mittelstufe solche „Häppchen"-Kost abzuweisen. Sie trägt m. A. n. große Schuld an dem Mangel an Interesse für unser bestes deutsches Schrifttum. Wir haben jetzt billige Ausgaben genug, um die Jugend mit dem ganzen Kunstwerk bekannt zu machen. Dagegen bin ich mit Spr. der Ansicht, daß es für die Herstellung der Zusammenhänge nicht ganz ohne literargeschichtliche Unterweisung abgeht. Bekämen wir freilich eine mündliche Reifeprüfung im Deutschen, so würde gerade dieser Unterricht — fürcht' ich — bedenklich ins Kraut schießen.

Wenn Spr. für die deutsche Kunst die innere Gestaltung betont, sie als Gestaltungs-, Ausdruckskunst kennzeichnet, so hat er recht; nur meine ich, es täte uns eher not, die Unterschätzung der Form im Kunstwerk zu bekämpfen.

Deshalb begrüße ich mit besonderer Freude den Vortrag Oskar Walzels, dessen Forschungen wir Deutschlehrer schon so oft zu Danke verpflichtet worden sind. Schöpfend aus der Fülle eigener Beobachtungen und Vertiefungen, wie sie sich diesem Gelehrten jüngst ergeben haben, und mit dankenswertem Hinweis auf bahnbrechende Arbeiten anderer, z. B. auf die Carl Steinwegs und auf die uns Älteren noch viel zu wenig bekannte Melodien- und Grundtypentheorie von Rutz, Saran und Sievers, spricht W. über „die künstlerische Form im Dichtwerke" und zwar in einer Form, die selbst einen geradezu künstlerischen Genuß bietet. Auch seine eigene „Schlußgebärde" (über die so notwendige rechte „Instrumentierung des Finale" vgl. S. 10. 21. 24) zeigt die gleiche Wirkung. Stellt er als sein Ziel hin, „Stärkung des künstlerischen Gefühls bei den Aufnehmenden, Erziehung zu vertieftem Kunstverständnis, vor allem aber auch Selbstbesinnung bei der Betrachtung dichterischer Kunstwerke", so erhebt er damit die berechtigte, aber so schwer zu erfüllende Forderung, daß der Deutschlehrer selbst künstlerisches Gefühl in sich tragen müsse. Aber wenn in Walzels Weise schon auf der Hochschule das Auge, in diesem Falle besser das Ohr geschärft wird für die künstlerische Form, dann werden die deutschen Stunden das sein können, was sie nicht zu sein vermögen bei der noch immer beliebten rein philologischen, trocken literarhistorischen Behandlung, die lieber nach dem Was und Woher eines Kunstwerks fragt (Fr. Th. Vischers „Stoffhuber"!). Gewiß soll diese stoffliche Würdigung ebensowenig ausgeschaltet werden wie die sittliche. Aber ihre Ausschließlichkeit hat die Literarhistorik auf viele Irrwege geführt und sie arg in Mißachtung gesetzt. Die ästhetische Betrachtung, freilich nicht das „vage Ästhetisieren der spekulativen Ästhetik", sondern die alte Überzeugung, daß Dichtung vor allem als Kunstwerk hingenommen werden will, kommt wieder zu ihrem guten Recht. Dabei muß immer das Ganze eines Kunstwerks im Auge behalten werden, man „zielt auf kein Schema, sondern möchte jeder Dichtung ihre eigene Form ablauschen".

An einzelnen, trefflich gewählten Beispielen des Dramas (Emilia Galotti, Iphigenie, Rosmersholm) und der epischen Erzählung (Fontane, Ricarda Huch, Zola u. a.) — über die Kunst der Novelle dürfen wir sicher von W. nach seinem Aufsatz in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1915 noch mehr erwarten — zeigt er, wie „Musik und bildende Kunst bei Formbestimmungen im Gebiete der Poesie reiche Handhaben bieten", spricht er von „Kapitel-Einsätzen und Finales", packt er die schwierige Frage der Lösung in der Tragödie mit dem Werkzeug, das ihm die Musik liefert (S. 10), wie denn überhaupt „die Analogie von Dichtkunst, Musik und bildender Kunst, die gemeinsame Gesetzlichkeit der drei Gebiete die Achse sind, um die sich W.s Erwägungen drehen". Hier (S. 7f.) kann sich — nebenbei bemerkt — auch der Deutschlehrer befruchten, der allem Anzweifeln zum Trotz immer noch in Lessings Laokoon geeignete Ausgangspunkte zur Behandlung ästhetischer Fragen findet. Können schon dem bloßen Leser solche Vorträge kräftiger Anstoß zu weiterer Vertiefung eigener Tätigkeit sein, wieviel mehr muß der Hörer gewinnen, dem noch der mündliche Austausch mit so anerkannten akademischen Pfadfindern offen steht. Gewiß hat bei solcher Gelegenheit Walzel noch mehr aus der Fülle seiner bibliographischen Kenntnisse geboten, als es sein literarischer Nachweis am Schlusse tut.

Auf einen solchen konnte Ludwig Sütterlin füglich verzichten, dessen Vortrag „die neuere Sprachwissenschaft und der deutsche Unterricht" die Sammlung einleitet. Sein

spröderer Stoff und die gebotene Gedrängtheit machen das Lesen nicht eben leicht, vor allem viel auch der Umstand, daß vielen die deutschen Bezeichnungen für die hergebrachten grammatischen Fachausdrücke noch wenig geläufig sein werden. Bei den alten terminis aber, einer Schöpfung „der griechischen Erzväter der Sprachlehre", häufig durch falsches Übersetzen der Lateiner erst recht schief ausgefallen — wie viele Schüler und — darf ich dazu fragen — wie viele Lehrer werden bei ihnen wohl mehr als „nur Worte hören"? (Eine dankenswerte Zusammenstellung der deutschen Bezeichnungen gibt übrigens Bojunga in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1914, S. 417ff.)

Der Verfasser der trefflichen „deutschen Sprachlehre der Gegenwart" (3. Aufl. Lpzg. 1910), zugleich Universitäts- und Gymnasiallehrer, war vor anderen berufen, uns in einem kurzen Überblick über die Geschichte der deutschen Sprachwissenschaft, in dem fast alle großen Gelehrtennamen von Schottel bis auf Wundt auftreten, vor allem auf die Satzlehre sich beschränkend, die Schwächen der alten logisch-lateinischen Richtung nachzuweisen. An wenigen schlagenden Beispielen deckt er ihren Mangel an Folgerichtigkeit auf, wie sie ihre Unterscheidungen oft von rein äußerlichen, unterrichtlichen Gesichtspunkten aus trifft, beim deutschen Satzbau meist nur das beobachtet, was auch im Lateinischen vorhanden ist, sich deshalb oft böse Unterlassungssünden oder z. B. bei der Stoffverteilung schlimme Verstöße gegen die Denkrichtigkeit zu schulden kommen läßt; wie denn überhaupt die gerühmte „logische Strenge", auf die man sich doch bei der Bewertung unsres Lateinbetriebes immer wieder so gern beruft, nicht die Eigenschaft der allgewaltigen Lateingrammatik sei. Die leere Behauptung, das Latein sei logischer als das Deutsche, soll den Deutschlehrer nicht einschüchtern, der „die Muttersprache nie durch die lateinische Brille betrachten" darf. Und doch verlangen das nach wie vor die einseitigen unter den Humanisten, die die deutsche Sprachlehre nicht gesondert, sondern nur gleichzeitig mit der lateinischen oder — wie im Reformgymnasium — in völliger Abhängigkeit von ihr behandelt, sie sozusagen nur à la suite des lateinischen Grammatikunterrichts geführt wissen wollen.

Erst seit der sprachgeschichtlich germanistischen Richtung, die, von Männern wie Bopp und den beiden Grimms ins Leben gerufen, von Sütterlin ansprechend ein Kind der Befreiungskriege geheißen wird, ist ein fruchtbringender Unterricht in der deutschen Sprache möglich. Waren ihre alten Vertreter bei aller sauberen Ordnung des Stoffes noch nicht Herr über ihn geworden, so verdanken wir der neusten Richtung, die die Erscheinungen des Sprachlebens aus ihren letzten seelischen Gründen und Zusammenhängen zu begreifen sucht, dankenswerteste Aufklärung. Fast dramatisch gestaltet sich bei S. die Darstellung davon, wie ihn W. Wundt auf dem Wege nach der rechten Erkenntnis „zur Klarheit geführt" hat, auch auf dem Gebiet der Laut- und Bedeutungsgeschichte. Wird er so der Anreger dazu, uns durch die Vertiefung in den großen Psychologen zu befruchten, so gibt er in seinem kurzen Schlußteil noch willkommene Fingerzeige auf den Betrieb der Wörterbuchschreibung und die verschiedenen neuzeitlichen Ansichten über Sprachrichtigkeit und Sprachschönheit.

Seiner Aufforderung, der Lehrer möge „erfolgreich mitarbeiten an der Bewahrung und Vermehrung des Gutes, das wir an unsrer alten und doch noch so zukunftsreichen Sprache besitzen", ihr kann und soll jeder von uns nachkommen, nicht zuletzt dadurch, daß wir in Stunden der Sammlung zu einem Buch von solcher Fülle greifen, wie sie uns die „Deutschen Abende" bieten.

Weimar Merian-Genast

P. Zillig, Die innere Einheit aller Lehrenden. Ein Beitrag zur pädagogischen Gesellschaftslehre. Leipzig 1917, Haase. 1,25 M.

Die vorliegende Broschüre von P. Zillig, der den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik wertvolle Beiträge geliefert hat, bildet eine willkommene Ergänzung zu den Bestrebungen, welche auf eine äußere Einheit aller Schulen gerichtet sind. Letztere pflegen unter dem Namen der nationalen Einheitsschule zusammengefaßt zu werden. Es wäre müßig, darüber zu streiten, ob die Forderung nach innerer, oder die nach äußerer Einheit den Vortritt zu beanspruchen habe. Beides steht in so inniger Wechselwirkung miteinander, daß das eine ohne das andere nicht zu voller Wirkung gebracht werden kann. Dies hindert aber nicht, daß die beiden Seiten unseres nationalen Schulwesens wissenschaftlich getrennt voneinander untersucht werden, ja, es ist dies im Interesse der Gründlichkeit und Klarheit durchaus wünschenswert.

P. Zillig hat sich nun zur Aufgabe gestellt, die Innenseite der Schulreform mit Rücksicht auf die Persönlichkeiten, welche die Schularbeit zu leisten haben, darzustellen und nach allen

Seiten hin zu beleuchten. Es ist ihm dies jedenfalls so weit gelungen, daß wir die Lektüre seiner Schrift Lehrern und Lehrerinnen aller Schulgattungen recht angelegentlich empfehlen können, damit sie das Gemeinsame des Erzieherberufs gegenüber dem Abweichenden in der Lehrarbeit recht scharf erkennen und daraus die nötigen Folgerungen ziehen können.

Denn es ist keine Frage, daß die Spaltungen in der Lehrerwelt der Zerklüftung entsprechen, die in der Schulorganisation herrscht. Ohne Zweifel stammen erstere aus der Tatsache, daß unser Bildungswesen nicht einem einheitlichen Plan, sondern jeweiligen Bedürfnissen entsprossen ist, die aus den geistigen und wirtschaftlichen Strömungen der wechselnden Zeiten hervorgingen. Daraus ist die Zerrissenheit unseres Schulwesens und im Zusammenhang damit die Spaltung innerhalb der Lehrerwelt zu verstehen. Letztere konnte um so eher bis auf den heutigen Tag sich erhalten, als ein einheitlicher, erzieherischer Geist den Lehrern so lange fremd bleiben mußte, als die deutschen Universitäten der Pflege eines solchen Geistes sich hartnäckig im Verein mit der Staatspädagogik der Regierungen verschlossen. Nur da, wo im Anschluß an das Vorbild, das Joh. Fr. Herbart in Königsberg gegeben hatte, Pädagogische Universitäts-Seminare eingerichtet wurden — von Stoy in Jena, von Ziller in Leipzig — fand in engstem Kreise eine Durchdringung der aus verschiedenen Lagern kommenden Mitglieder mit dem Geist pädagogischer Einheitlichkeit und Zusammengehörigkeit statt. Von diesem Hintergrund aus habe ich in den „Süddeutschen Monatsheften" 1906, Septemberheft, S. 328 f. die Idee der inneren Einheit aller Lehrenden vertreten.

Mit den dort ausgesprochenen Gedanken berührt sich die vorliegende Schrift in mehrfacher Weise. Nur greift sie über den Rahmen einer Abhandlung hinaus und betrachtet den Gegenstand vielseitiger. So zunächst in der Zeichnung des Bildes, welches die Wirklichkeit gewährt. Dabei geht der Verfasser S. 5 auf die Verschiedenartigkeit der Lehrpläne der verschiedenen Schulen ein. Über die Notwendigkeit der Heranziehung dieses Zweiges kann man Zweifel hegen. Denn daß die einzelnen Schulgattungen weit voneinander abweichende Lehrpläne haben müssen, ergibt sich aus den Zielen, die ihnen im Rahmen der Volkserziehung gesteckt sind. Daß trotzdem der Zweck des erziehenden Unterrichts dabei verfolgt werden kann, zeigt eine Stelle aus Herbarts „Gutachten über Schulklassen" 1818, die der Verfasser S. 56 mitteilt. Der Verfasser wirft S. 6 auch einen Blick auf den philosophischen Unterricht an unseren Universitäten. Hierüber mag er sich mit dem Vertreter der „Hochschulpädagogik", Herrn Dr. Schmidkunz, auseinandersetzen. Nur den einen Gedanken möchte ich hervorheben, daß die Unterweisung in Philosophie an unseren Hochschulen dadurch eine vom Schulunterricht grundsätzlich abweichende Behandlung erfährt, als die Aufstellung des Lehrplans jedem einzelnen Studierenden zufällt, dem wohl Ratschläge inbezug auf seinen Lehrplan, aber keine zwingenden Vorschriften gegeben werden Das hängt mit der Lehr- und Lernfreiheit der Hochschulen zusammen, die hochzuhalten unsere deutsche Aufgabe ist. Sie schließt keineswegs eine Entfremdung ein, wie der Verfasser S. 8 klagt: „Die Schulen vor der Universität und die Universität selbst erscheinen wie Fremde gegeneinander." Es mag dies hinsichtlich der Volks- und Mittelschulen richtig sein, auf Germanisten, Historiker, Naturwissenschaftler und Mathematiker trifft es nicht zu, da sie in engen wechselseitig-wissenschaftlichen Beziehungen zur Universität stehen. Zutreffend ist, daß diese Beziehungen nur für die fachwissenschaftliche Seite gelten, daß aber hinsichtlich der pädagogischen Tätigkeit allerdings das Fremdsein vorhanden ist. Dies hängt mit dem Fehlen pädagogischer Lehrstühle an unseren Universitäten zusammen und wird so lange bestehen, bis dieser Mangel beseitigt worden ist. (Siehe S. 17) Durch die neuen Preußischen Verordnungen zur Ausbildung der Kandidaten des höherer Lehramts, auf die in unserem 2. Heft mehrfach Bezug genommen worden ist, dürfte allmählich das Fremdsein hinsichtlich der Pädagogik behoben werden, weil durch diese Neuordnung vom 1. April 1818 die Universitäten genötigt werden, in der Schätzung der Pädagogik etwas umdenken zu lernen und dafür zu sorgen, daß durch den Hochschulunterricht die innere Einheit aller Lehrenden eine tiefgreifende Förderung erfährt. Jetzt tragen sie noch mit ihrem Spezialistentum viel eher zur Spaltung, als zur Annäherung bei. Eine Änderung hierin wird erst dann eintreten können, wenn in den Studierenden das Bewußtsein geweckt wird, daß über allen einzelnen Fachkenntnissen ein zusammenfassender Gedankenkreis steht, der in der Bezugnahme auf unsere zu bildende Jugend seinen beherrschenden Mittelpunkt besitzt.

Jena W. Rein

Elisabeth Gerkrath, Grundlinien der Ethik. 139 S. Charlottenburg, Arthur Glaue.

Die Gerkrath'schen Grundlinien der Ethik behandeln die Entstehung und das Wesen des Gewissens; die Bedeutung des Gewissens; die Grundlegung des Sittlichen; Religion und Ethik, und Aufgaben und Ziele. Einige Kernsätze der Gerkrath'schen Grundlinien sind: 1. Die der Ethik zu stellenden Aufgaben können in dreifache Frageform gefaßt werden: a) Was sollen wir tun? b) Weshalb sollen wir es tun? c) Sind wir fähig es zu tun? 2. a) Das Wesen des Gewissens besteht in der Selbstbekämpfung des Willens. b) Gefühlsmäßig ist das Gewissen durch Unlust charakterisiert. c) Die Vorstellungsinhalte des Gewissens weichen voneinander ab. 3. a) Die Gewissenhaftigkeit ist das höchste Gut und als solches gleichbedeutend mit Sittlichkeit. b) Sittlichkeit ist vollendete Glückseligkeit. c) Schätzung des glückseligen Lebens ist unter den Menschen ganz allgemein. 4. a) Das Wesen des böſen Gewissens ist in bestimmten Willensverhältnissen zu suchen. b) Es kommt für den Frieden oder Unfrieden des Gewissens einzig und allein auf die Gesinnung, d. h. auf die in der Seele bestehenden konkreten Willensverhältnisse an. c) Wir haben keinen anderen Wertmesser und können keinen andern haben als das Gefühl, denn alles Werten ist Wertfühlen.

Da es unmöglich ist, im engen Rahmen das Buch eingehend zu besprechen, wollen wir unseren Blick nur richten auf die ethische Grundfrage, denn es ist nur folgerichtig zu denken, daß, wenn dieselbe verfehlt ist, auch die darauf aufgebaute Ethik fehl geht, soviel an sich richtige Bemerkungen und Beobachtungen sie sonst enthalten mag.

Seit den Tagen der Urzeit ist die Menschheit bestrebt, Ideale zu finden, an denen sie sich emporzuranken sucht zu immer höheren Stufen der Vollkommenheit, Ideale, die das Wollen ausfüllen und das Tun bestimmen. Der Historiker kennt die Stufen der Entwicklung und kann eine Stufenleiter der Ideale konstruieren. Die Totalität ihrer Ziele vereinigten die antiken Ebräer in der Religion. Auch das aus der Reform des Judentums entstandene Christentum übernahm als heiligstes Erbe den Gedanken, daß die Religion der Sammelpunkt aller menschlichen Ideale sei. Erst der Neuzeit war es vorbehalten, die Ethik aus der Gemeinschaft der Religion herauszulösen und die Philosophie, speziell die Ethik, besonders zu behandeln. Soweit wir unterrichtet sind, bekämpfte Jesus die statutarische Sittlichkeit der Pharisäer, deren wichtigster formel-ethischer Begriff durch den Imperativ: Du sollst! charakterisiert wird. Regeln und Statuten schnürten das Leben ein und knebelten die individuelle Freiheit. Von dieser starren Gesetzlichkeit befreite Jesus die Religion, indem er an die Stelle der vielen Imperative den einen setzte: Liebe deinen Nächsten! Die vormodernen Philosophen, noch immer verstrickt im Bannzauber der Religion, bemühten sich um die Klarstellung des Begriffes „höchstes Gut" und — kamen zur Glückseligkeitslehre. Den gleichen Standpunkt nimmt E. Gerkrath ein, wie ein Blick in die oben wiedergegebenen Kernsätze beweist. Der Gerkrath'sche Eudämonismus nennt als erstrebenswerte Güter: Innern Frieden; Kraftbewußtsein; Kraftentfaltung; Vollendung der Persönlichkeit, Gemütsharmonie, Gründlichkeit, widerspruchloses Wollen und Handeln. Bekanntlich hat Kant mit allen Mitteln der Logik und Dialektik den Eudämonismus bekämpft; nichtsdestoweniger versucht E. Gerkrath mit einzelnen Kant'schen Grundsätzen eine kombinierte Güter- und Pflichtenlehre oder Glückseligkeitslehre zu konstruieren. Der Versuch ist nicht verwunderlich, weil Kant auch in seiner Ethik vom Sollen ausgegangen ist, ja auch eine Pflichtenlehre aufgestellt hat. Nun handelt es sich in der Ethik aber, wie allgemein zugestanden wird, um den guten oder schlechten Willen, auch nach Kant. Darum kann aber die ethische Grundfrage nur lauten: Welches Wollen ist gut? Welches schlecht? Verschoben ist der Kernpunkt der ersten ethischen Frage also schon dann, wenn man die Frage so formuliert, wie es E Gerkrath getan hat, wenn man fragt: Was sollen wir tun? Durch diese Fragestellung ist man schon ein gut Teil von den frischflutenden ethischen Quellen abgekommen und befindet sich bei sekundären Erscheinungen. Außerdem gerät man in die Gefahr, irgendwelche Forderungen im Anschluß an die Sollfrage stellen zu müssen und verfällt in die statutarische Sittlichkeit des antiken Pharisäertumes. E Gerkrath will dann auch tatsächlich Normen in Form von Willensregeln aufstellen. Dann stellt Kant den Grundsatz vom absoluten Wert des Willens auf, ein Grundsatz, der bis heute noch nicht widerlegt ist. Wenn man aber fragt: „Welche Zwecke soll unsrer Wille ergreifen?" dann beurteilt man nicht mehr den Willen an sich, sondern sein Objekt. Nach Kant führt diese Art des Urteilens zum Egoismus, nicht aber zur Tugend. E. Gerkrath

hat sich also schon in der Aufstellung der ethischen Grundfrage vergriffen. Aus diesem Grunde ist ihre ganze Ethik mißlungen. Eine eingehende Besprechung behalte ich mir vor.

Magdeburg K. Kubbe

Eingegangene Bücher

(Besprechung vorbehalten)

Hacks, J., Der Aufstieg der Begabten und die Einheitsschule. Priebatschs Verlagsbuchhandlung, Breslau 1917. 1.25 M.

Greißl, G., Otto Willmann als Pädagog und seine Entwicklung. F. Schöningh, Paderborn 1916. 5 M.

Müller, J. B., Ignaz Heinrich von Wessenberg, ein christlicher Pädagog. Ebenda 1916. 5 M.

Schnitzler, M. H., Christian Gotthilf Salzmann als Moralpädagoge. Ebenda 1916. 2.20 M.

Hauser, Jos., Franz Jos. Müller, ein Volksschulpädagoge. Ein Beitrag zur Geschichte des Pestalozzianismus in Bayern. Ebenda 1916. 3 M.

Kämpfe, Dr. E., Der Streit um die Schulaufsicht. Beiträge zur Geschichte der Schulaufsicht vor 100 Jahren. Ebenda 1916. 2 M.

Benker, H., Ahasver Fritzsch, ein pietistischer Pädagog vor Francke und ein Vorläufer Franckes. Ebenda 1917. 3.40 M.

Timmen, W., Deutsche Sozialpädagogen der Gegenwart. Ebenda 1917. 3.80 M.

Prantl, R., Kerschensteiner als Pädagog. Ebenda 1917. 6 M.

Kramer, Fr., Wilhelm Sauses Staatspädagogik. Ebenda 1917. 4 M.

Schott, E., Das staatsbürgerliche Erziehungsideal im Lichte des Weltkrieges. Verlag Kameradschaft, Wohlfahrtsges. m. b. H., Berlin o. J. 0.60 M.

Simmel, G., Grundfragen der Soziologie. Sammlung Goeschen 1917.

Stapel, W., Volksbürgerliche Erziehung. Eugen Diederichs, Jena 1917.

Jausch, P., Zur Theorie und Praxis des modernen Anschauungsunterrichtes. 3. verbesserte Aufl. A. W. Zickfeldt, Osterwieck/Harz 1917. Brosch. 3.50 M.

Hemprich, K., Handbuch und Wegweiser für die Arbeit in der Jugendpflege. 3. umgearbeitete Auflage. Ebenda 1914. Brosch. 3.50.

Hemprich, K., Die militärische Vorbereitung der Jugend während des mobilen Zustandes. Ebenda 1914. Brosch. 0.65 M.

Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes. Sechster Jahrgang. Weidmannsche Buchhandlung, Berlin 1916.

Hergel, A., Logik und Unterrichtslehre. Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase, Leipzig 1917. Geh. 3.40 M.

Für Abhandlungen verantwortlich: Prof. Dr. W. Rein in Jena, für Kleine Beiträge u. Mitteilungen und Buchbesprechungen: Dr. S. Weiß in Jena. — Druck und Verlag von A. W. Zickfeldt in Osterwieck/Harz.

Abhandlungen

Die Kriegsreform des Religionslehrplans in den höheren Knabenschulen Preußens

Von Schulrat Dr. A. Reukauf in Coburg

(Schluß)

Die Mängel des Lehrplans der geschichtlichen Stoffe wirken natürlich weiter auch auf den Stoffplan der Anschlußstoffe. Von diesen ist die Bibelkunde im neuen entschieden besser untergebracht als im alten. Dort war „das Allgemeinste von der Einteilung der Bibel und die Reihenfolge der biblischen Bücher" an den Anfang der Kl. IV gestellt. Diese Bibelkunde beschränkte sich also auf das Notwendigste allgemeiner Kenntnisse, bezüglich der Einzelschriften auf verbalistisches Auswendiglernen der „Reihenfolge der Bücher". Im neuen Lehrplan tritt wie im Mittelschullehrplan von 1910 wenigstens die Bibelkunde des Alten Testaments in ihrem durch die Natur der Sache gegebenen Zusammenhang mit dem Bibellesen auf; die Bibelkunde des Neuen Testaments hat freilich am Lesen der Apostelgeschichte und an den Mitteilungen über „die weitere Wirksamkeit der Apostel" in Kl. IV nicht genügend Boden.

Bezüglich der Katechismusstoffe gibt eine Zusammenstellung der Lehrpläne für die sechs Klassen Anlaß zu einem interessanten Vergleich.

	Lehrplan von 1901	Lehrplan von 1917
VI	1. Hauptstück mit Erklärung. 3. Hauptstück ohne Erklärung.	1. Hauptstück und 1. Artikel mit Erklärung. Vaterunser ohne Erklärung.
V	Wiederholung des vorigen Stoffs. 2. Hauptstück mit Erklärung.	Wiederholung des vorigen Stoffs. 2. Artikel mit Erklärung.
IV	Wiederholung der Stoffe von VI u. V. 3. Hauptstück mit Erklärung.	Wiederholung der Stoffe von VI und V. 3. Artikel mit Erklärung.
U III	Wiederholung des 1.—3. Hauptstückes. 4. und 5. Hauptstück.	Wiederholung der beiden ersten Hauptstücke. Zusammenfassung der 3 Artikel als unser einheitliches Glaubensbekenntnis. 3. Hauptstück (mit Weglassung eines Teils der Erklärungen).
O III	Sicherung der erworbenen Kenntnis des Katechismus.	Wiederholung der 3 ersten Hauptstücke. 4. und 5. Hauptstück im Anschluß an die biblischen Einsetzungsberichte.
U II	Wiederholung des Katechismus und Vertiefung seines Verständnisses durch Darlegung seiner inneren Gliederung u. Würdigung der Auslegung Luthers (religiös sittlicher Grundgehalt des Christentums).	Zusammenfassende Wiederholung von Luthers Katechismus als Summe des christlichen Glaubens und Lebens.

Hier liegt der Fortschritt, den der neue Lehrplan durch besseren Anschluß der Katechismusstoffe an den geschichtlichen Stoff, sowie durch Verschiebung mancher Stoffe auf reiferes Alter bietet, offen zu Tage; war doch im Plan von 1901 der Anschluß des gesamten 2. Hauptstückes an die Biblischen Geschichten des Neuen Testaments in Kl. V eine arge Verfrühung, die Behandlung des 4. und 5. Hauptstückes in Kl. U. III hing vollends in der Luft. Geblieben ist freilich die Vorschrift der ständigen Wiederholung der Stoffe der vorhergehenden Klassen, eine Vorschrift, die in dieser Allgemeinheit gehalten zu wortgemäßem Aufgeben und Abhören der früheren Stoffe verführt; vergleiche dagegen meine Vorschläge in der Didaktik des evangelischen R.-U.s, S. 287 ff, 369 f. Die Bemerkungen im Lehrplan von 1917 über die Behandlung des Katechismus Luthers als Summe des christlichen Glaubens und Lebens in Kl. U II können, richtig verstanden, Anlaß zu einer auf dieser Stufe durchaus wünschenswerten abschließenden Betrachtung der religiösen Glaubens- und sittlichen Lebenswahrheiten geben; allerdings ist dann Bezug zu nehmen auf die in der Kirchengeschichte der Neuzeit behandelten Probleme, darüber später.

Daß der neue Lehrplan für die untern drei Klassen 5 Kirchenlieder statt 4, für die darauffolgenden Klassen Erlernung einiger neuer Lieder neben Wiederholung der alten vorsieht, wird man ebenfalls als einen Fortschritt ansehen. Der Wert der Kernlieder unserer evangelischen Kirche für die persönliche Frömmigkeit, ihre Bedeutung als Mahn- und Trostmittel in schwerer Zeit ist im Weltkrieg leuchtend hervorgetreten; und anerkanntermaßen war der Liederschatz, den die Schüler höherer Lehranstalten gewöhnlich in den Konfirmandenunterricht mitbrachten, erschreckend gering; freilich die höhere Schule hat 2, die Volksschule 3 oder 4 Wochenstunden R.-U.

All diese Verbesserungen in den Anschlußstoffen lassen jedoch den Hauptmangel in der Konstruktion des tragenden Gerüstes der geschichtlichen Stoffe nicht vergessen.

Wenden wir uns nun zur Prüfung des Oberbaus der gesamten höheren Schule, des Lehrplans für die Oberklassen Obersecunda bis Oberprima. Mit Beschränkung der Lehrplanangaben auf das Notwendigste — auf die Einzelbestimmungen kommen wir nacheinander später zu sprechen — ergibt sich folgende Zusammenstellung.

	Lehrplan von 1901	Lehrplan von 1917
O II 2 Wochenstunden	Lesen und Erklärung der Apostelgeschichte sowie leichterer Abschnitte der neutestamentlichen Briefe, in Verbindung damit Lebensbilder der Apostel, Juden- und Heidenchristentum und die Einigung der Kirche. Kampf und Sieg des Christentums im Römischen Reich.	Vorbereitung des Reiches Gottes im Alten Testament, besonders durch die Propheten; Psalmen, Hiob, Spruchweisheit, Entstehung und Wesen des nachexilischen Judentums. — Lehre Jesu und Reich Gottes im Neuen Testament — Alte Kirchengeschichte.

	Lehrplan von 1901	Lehrplan von 1901
U und O I 2 Wochenstunden	Kirchengeschichte unter Beschränkung auf die für die kirchlich rel. Bildung unmittelbar bedeutsamen Stoffe. — Erklärung ausgewählter Abschnitte des Evangelium Johannis und neutestamentlicher Briefe, namentlich Römerbr. — Glaubens- und Sittenlehre im Anschluß an neutestamentliche Schriften und in Verbindung mit Erklärung der Conf. August.	Lesen und Erklärung ausgewählter Abschnitte des Evangelium Johannis und neutestamentlicher Briefe (Römer oder Galater und 1. Korinther) – Kirchengeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart. — Lesen und Besprechen einiger Schriften Luthers und sonstiger bedeutender Quellenschriften. — Die Grundwahrheiten des christlichen Glaubens und Grundzüge christlicher Sittlichkeit.

NB. In den beiden Lehrplänen wird die Verteilung der Stoffe für die beiden Oberklassen U und O I den einzelnen Anstalten überlassen, nur bestimmt der neue Lehrplan ausdrücklich, daß „in jedem Jahre eine größere neutestamentliche Schrift behandelt wird und eine sichernde Wiederholung des Wertvollsten aus dem Gedächtnisstoff der vorangegangenen Klassen stattfindet".

Das Eigentümliche an beiden Lehrplänen ist zunächst, daß führende geschichtliche Stoffe nicht so wie bisher in den Mittelpunkt gestellt sind, insbesondere ist die Kirchengeschichte auch im neuen Lehrplan noch immer nicht zu ihrem Recht gekommen. Für die hohe Bedeutung gerade dieses früher durchaus verkannten Stoffes bin ich vor 25 Jahren in meiner Dissertation eingetreten. Um jene Zeit waren die Arbeiten Thrändorfs in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Jahrgang 1885 ff erschienen, die in ausführlichen Lehrproben die Verwendung der Stoffe zeigten. Sie lehrten, die kirchengeschichtlichen Quellen für den Unterricht ausnutzen. „Ad fontes", so hieß unser gemeinsamer Wahlspruch. Und im Geiste Thrändorfs ist auch das Parallelwerk zu seinen Präparationen, die später in einem besonderen Lehrbuch vereinigt worden sind, bearbeitet, das zweibändige Präparations-Werk meines Mitherausgebers an dem gemeinsamen Religionswerk, Heyns „Kirchengeschichte"[1]). Vor allem möchte ich aber hier auf die von Heyn in mühsamer, jahrelanger Arbeit zusammengestellte, bei den Neuauflagen sorgfältig verbesserte Sammlung von kirchengeschichtlichen Quellen hinweisen[2]). Unsere Überzeugung ist die, daß die Kirchengeschichte führender geschichtlicher Stoff für die obersten beiden Klassen werden muß, weil in dieser Geschichte der in Jesu offenbarte Gottesgeist sich weiter offenbart hat, weil die großen geschichtlichen Persönlichkeiten Träger und Weiterbildner der christlichen Glaubens- und Lebensüberzeugungen sind, weil nur durch

[1]) E. Heyn, Präparationen zur Kirchengeschichte, Band X des evangelischen R.-U.s von Reukauf und Heyn, Teil 1, Kirchengeschichte bis 1500, Teil 2, von 1500 bis zur Gegenwart. Leipzig, E. Wunderlich, 1906 und 1908.

[2]) E. Heyn, Lesebuch zur Kirchengeschichte für höhere Schulen. Große Ausgabe B., 3. Auflage 1918. (Ausgabe für die Oberstufe und Vollanstalten); E. Heyn, Lesebuch zur Kirchengeschichte und Abriß der Kirchengeschichte. Kleine Ausgabe B., 3. Auflage 1918. (Ausgabe für die Oberstufe der Realschulen, Lyzeen usw.)

engstes Vertrautwerden mit ihnen die Hauptaufgabe des R.-U.s zu erreichen ist, „verständnisvolle Teilnahme für die Aufgaben des kirchlichen Lebens der Gegenwart zu erwecken". Gewiß bringt der Lehrplan von 1917 gegenüber dem von 1901 auch in dieser Hinsicht einen Fortschritt, insofern er Quellenlesen in gewissem Umfang ausdrücklich vorsieht, insbesondere ist im Lutherjahr auf die Lutherschriften: An den Adel, Von der Freiheit eines Christenmenschen, Den Sermon von den guten Werken vom Jahre 1520, Vom Dolmetschen, mit Recht hingewiesen worden. Es sollte aber nach unserer Überzeugung Kirchengeschichte überhaupt nicht ohne Quellenlesen betrieben werden. Sowenig man in die Religion des Alten Bundes, das Evangelium Jesu, die Verkündigung des Paulus einführen wird und einführen kann, ohne die Bibel zugrunde zu legen, sowenig ist eine ausreichende Einführung in den Geist der großen religiösen Persönlichkeiten der Geschichte der christlichen Kirche ohne Vertiefung in ihre Worte und Werke, in die ganze Offenbarung ihrer Persönlichkeiten möglich. Darum sollten die amtlichen Bestimmungen ausdrücklich die Verwendung von Quellenlesebüchern als Grundlage des ganzen kirchengeschichtlichen Unterrichts festsetzen.

Vorangestellt ist der Kirchengeschichte mit Recht eine erneute Beschäftigung mit der Geschichte des Reiches Gottes im Alten und Neuen Testament. Auf dieser höchsten Stufe der höheren Schule, der philosophischen, müssen die wichtigsten Schriften der Bibel in ihrer Bedeutung für das Christentum, für christlichen Glauben und christliches Leben der Gegenwart, betrachtet werden. Hand in Hand muß gehen eine Bibelkunde höherer Art. Erst nachdem der Lehrer sich dessen versichert hat, daß die Schüler den äußeren geschichtlichen Aufbau der Geschichte Israels, ebenso der Geschichte Jesu und der Geschichte des apostolischen Zeitalters wieder klar vor Augen haben, ist es jeweilig möglich, Einzelfragen der Biblischen Wissenschaft in Angriff zu nehmen, die Frage nach dem Aufbau des Pentateuchs, nach dem Verhältnis von prophetischer und historischer Literatur des Alten Testaments, vor allem die Frage nach dem Verhältnis von Synoptikern und Johannes-Evangelium. Über die Art der anzustellenden Betrachtungen sagt der neue Lehrplan nichts. Man darf aber doch wohl hoffen, daß die veraltete Bestimmung des Lehrplans von 1901: „Kritische Untersuchungen auf diesem Gebiete gehören nicht in den Bereich der Schule", als abgetan zu betrachten ist, daß auch für die höheren Knabenschulen gilt, was der Lehrplan für die höheren Mädchenschulen Preußens von 1908 fordert: „sorgfältige und eingehende Behandlung der Bibelkunde", im besonderen für das Neue Testament: „Einführung in die Kenntnis der einzelnen Evangelien und ihr gegenseitiges Verhältnis", Begründung einer „geschichtlichen Betrachtung dieser Schriften und der Entwicklung des Urchristentums". Natürlich will auch die durchaus berechtigte Mahnung an die Religionslehrer beachtet sein: „Die dabei etwa zur Erörterung kommenden kritischen Fragen legen dem Verantwortlichkeitsgefühl und pädagogischen Takt der Lehrenden besonders ernste Pflichten auf". Bedauerlich freilich ist, daß Bestimmungen dieser Art nicht ausdrücklich auch im neuen Lehrplan gegeben

sind. — Erfolgt die Einführung in die Geschichte des Reiches Gottes im Neuen Testament im rechten Geiste, so liegt es nahe, auch die Lektüre der erst für die Kl. U und O I vorgeschriebenen biblischen Schriften, also Johannes-Evangelium, Römer und Galater, 1. Korinther, soweit sie für diese Stufe überhaupt verständlich sind, gleich anzuschließen. Um die erst für den Theologen erschließbaren Teile dieser Schriften kann es sich sowieso nicht handeln, insbesondere um die Rechtfertigungslehre des Paulus, während das Logos-Problem des Johannes-Evangelium, aus seinen geschichtlichen Voraussetzungen heraus erklärt, sehr wohl zum Verständnis der Schüler gebracht werden kann. Man wird vielleicht entgegnen, daß bei Einstellung des Lesens der genannten neutestamentlichen Schriften in Kl. O II die Prima der unmittelbaren Fühlung mit der Welt der Bibel verlustig gehe und einseitig in Kirchengeschichte hineingetaucht werde. Das braucht jedoch nicht der Fall zu sein. Schon die alte Kirchengeschichte nötigt, um nur einige Hauptberührungspunkte hier anzugeben, sich mit der Theologie und Christologie der neutestamentlichen Schriftsteller zu beschäftigen, die Schrift Luthers vom Dolmetschen veranlaßt zu Vergleichen des Wertes der Schriften der Bibel, der Streit um die Wolfenbüttler Fragmente führt aufs neue zur Kernfrage der neutestamentlichen Bibelkunde, die feinen Ausführungen Herders überzeugen, daß das geschichtliche Verständnis der heiligen Schriften das naturgemäße ist. Auch sollte der kirchengeschichtliche Unterricht sonst Veranlassung geben, hin und wieder einzelne Schriftstellen des Alten und Neuen Testaments im Anschluß zu lesen[1]). Wird die Lektüre der obengenannten Schriften in die Geschichte des Reiches Gottes im Alten und Neuen Testament hineingestellt, so wird naturgemäß für die alte Kirchengeschichte höchstens bis zur Zeit Konstantins, vielleicht bloß bis zum Abschluß des apostolischen Zeitalters in Kl. O II Zeit freibleiben. Um so dankbarer wird aber der Lehrer der Kl. U I und O I sein, wenn er mehr Zeit gewinnt für eingehende Beschäftigung mit der Kirchengeschichte.

Dazu aber, und zwar im engsten Anschluß an die Kirchengeschichte, auch mit christlicher Glaubens- und Sittenlehre! Für diese war im Lehrplan von 1901 der Anschluß an die neutestamentlichen Schriften und das Augsburger Glaubensbekenntnis vorgeschrieben, der Anschluß an ein besonderes System des Lehrers war verboten. Im neuen Lehrplan ist der Anschluß an „maßgebende Stellen der Bibel, des Katechismus (besonders an Luthers Erklärungen zum 2. Hauptstück), der Confessio Augustana (besonders Artikel 1—7, 16, 20) und sonstiger Bekenntnisse" vorgeschrieben. Ganz gewiß ist richtig, daß der Unterricht nach einem eigenen System des Religionslehrers bez. seines theologischen Gewährsmannes verboten wird; so würde nur zu leicht Theologie in die Schule hineingebracht werden. Aber ist das Fundament der Glaubens- und Sittenlehre in den neuen Bestimmungen wirklich breit genug angelegt? Sollte nicht vielmehr in erster Linie auf die Glaubens- und Lebensüberzeugungen der Großen aus der christlichen Kirchengeschichte Rücksicht genommen werden, so zwar, daß im An-

[1]) Vergl. die Hinweise in Band X 1 und 2 unseres Präparationswerkes.

schluß an dies oder jenes Zeitalter eine oder die andere Frage christlicher Glaubens- und Lebensüberzeugungen abschließend zur Behandlung kommt; ich verweise hierzu auf die Ausführungen Heyns in dem oben genannten Aufsatz. Sehr dankenswert ist der Hinweis der neueren Bestimmungen, daß auch „Ausblicke auf die wichtigsten außerkirchlichen Gemeinschaften, ferner auf die Lehren der wichtigsten außerchristlichen Religionen und fortgehende Auseinandersetzung des christlichen Glaubens und der auf ihm beruhenden sittlichen Grundsätze mit den Problemen der modernen Weltanschauungen" geboten werden sollen, daß eine „Erörterung des Verhältnisses der religiösen Wahrheiten zur Kunst, Literatur, Philosophie und Naturwissenschaft" erfolgen soll. Aber wie ist diese am naturgemäßesten zu erreichen? Doch dadurch, daß die außerchristlichen Religionen und die außerkirchlichen Gemeinschaften da auftreten, wo in der kirchengeschichtlichen Entwicklung sie geradezu ins Blickfeld der Beobachtung von selbst treten, daß ferner in der neuen Kirchengeschichte Vertreter der deutschen Literatur und Kunst, Philosophie und Naturwissenschaft zu Wort kommen, daß der Unterricht sich mit den Problemen beschäftigt, die aus Kants und Schopenhauers, Nietzsches und Häckels Schriften als die leichtverständlichsten sich herausheben lassen [1]). Wieviel Zeit noch zu einer letzten Zusammenstellung der im Lauf der Kirchengeschichte erörterten Glaubens- und Lebenswahrheiten zur Verfügung gestellt werden soll, ist noch eine Frage, bei der die Fachmänner nicht zu abschließendem Urteil gekommen sind [2]). Hier wird die Parole lauten müssen: Freie Bahn für wohldurchdachte Versuche, freie Bahn dem selbständig denkenden Religionslehrer!

Sind wir mit unseren Betrachtungen über den Lehrplan der Oberklassen, der nur eines Umbaus, keines Neubaus bedarf, somit zu einem Abschluß gelangt, so kehren wir nunmehr zurück zur Frage des normalen Lehrplanaufbaus der sechs Unterklassen und der Vorklassen. Wir sahen, daß der Übergang vom Kindes- zum Knabenalter etwa ins 9.—10. Lebensjahr fällt. Daraus ergibt sich schon, daß der Übergang sich nicht durchgängig mit der Zeit des Eintritts in die höhere deckt. Das erklärt sich vor allem daraus, daß die Vorbereitungszeit für die höhere Schule in den einzelnen Teilen Deutschlands verschieden ist; wo Vorschulen bestehen, besonders in den Großstädten, aber auch in vielen Mittelstädten Norddeutschlands beträgt sie drei, anderswo dreieinhalb oder vier Jahre. Sehen wir hier einmal ganz ab von der zur Zeit heißumstrittenen Frage des gemeinsamen Unterbaus aller Schulen! Nach übereinstimmender Erfahrung der Fachmänner ist es von höchstem Einfluß auf die gesamte sprachliche Bildung, wenn zunächst in dem Hauptfach des Deutschen eine gründliche Durchbildung erfolgt, wenn erst eine ganz sichere Schulung in der elementaren Rechtschreibung und Sprach-

[1]) Vergl. die Auswahl in den neuen Kirchengeschichtlichen Lehrbüchern, insbesondere in Heyn, Lehrbuch zur Kirchengeschichte, Evangelisches Religionsbuch Teil IV B. Große Ausgabe.

[2]) Vergl. die Verhandlungen zwischen Kabisch und Meltzer im 1. Jahrgang der Monatsblätter für den evangelischen R.-U., 1908 und die auf der Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Greiz, 1914, Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins.

lehre erreicht ist, ehe eine Fremdsprache in Angriff genommen wird. Entweder sollte somit der Eintritt in die Schulanfängerklassen von der Vollendung des 6. Lebensjahres abhängig gemacht werden — die gesetzlichen Bestimmungen der einzelnen deutschen Staaten zeigen hier weitgehende Unterschiede —, oder: die Vorbereitungszeit auf die höhere Schule sollte auf vier Jahre angesetzt werden, wie dies in Thüringen und Sachsen schon seit jeher zumeist geltende Ordnung ist, oder: man sollte die unterste Klasse der höheren Schule, wie dies z. B. in den Erziehungsanstalten von Dr. Lietz geschieht, frei von einer fremden Sprache halten. Die Zeit nach dem Krieg, die sicher äußerste Sparsamkeit auf allen Gebieten des wirtschaftlichen und des Schullebens zur Pflicht machen wird, wird vielleicht die Beibehaltung der bloß dreijährigen Vorbereitungszeit in Preußen und den Anschluß anderer Staaten an die preußische Ordnung zur Folge haben. Wenn wir mit einer dreijährigen Vorbereitungszeit rechnen, dann muß eben der Übergang vom Kindes- zum Knabenalter erst etwa ein Jahr nach dem Eintritt in die höhere Schule angesetzt werden. So wurden also die nach der natürlichen Entwicklung der Kindesseele zu bildenden drei Stufen folgende Zeiten umfassen:

Unterstufe. Kindesalter: 1.—4. Schuljahr, Vorschule bis Kl. VI einschließlich,
Mittelstufe. Knabenalter: 5.—9. (5.—10.) Schuljahr (5—6 Jahre) Kl. V—U II,
Oberstufe. Jünglingsalter: 10.—12. (11.—13.) Schuljahr (3 Jahre) Kl. O II—O I,

Daß diese Abgrenzungen von Unter- und Mittelstufe berechtigt ist, zeigt ein Blick in die Lehrpläne der deutschen und der geschichtlichen Stoffe der höheren Schulen, die für Kl. VI Märchen und Fabeln im Deutschunterricht, Sagen des klassischen Altertums — wenigstens im früheren Lehrplan — im Geschichtsunterricht vorsehen.

Nehmen wir bloß drei Vorschuljahre als das Übliche an, so ergibt sich in Kl. V—U II eine völlig ausreichende Zeit für die eigentliche geschichtliche Einführung in die Geschichte des Reiches Gottes im Alten und Neuen Bund und in die Kirchengeschichte. Der Kl. V würde als Stoff die Geschichte Israels von Mose bis Jesus unter Ausscheidung der Ur- und Erzvätergeschichten zufallen; allerdings sollten, um eine zu starke Beschneidung des Stoffes zu vermeiden, wie jetzt in Kl. VI womöglich 3 Wochenstunden zur Verfügung gestellt werden. In Kl. IV und der Hälfte von Kl. U III würde der Hauptstoff des Religionsunterrichts, die Geschichte Jesu nach den synoptischen Evangelien, folgen; in der zweiten Hälfte von Kl. U III würde die Apostelzeit auf Grund der Apostelgeschichte und von Abschnitten aus den Paulinischen Briefen zu behandeln sein. Den Klassen O III und U II würde die Kirchengeschichte zufallen. Rechnet man für sie 1½ Jahre, so bliebe in Kl. U II ½ Jahr Zeit, um eine der geistigen Reife der Schüler entsprechende Behandlung der Glaubens- und Lebensüberzeugungen des Christentums einzusetzen, ein Stoff, der besondere Bedeutung dadurch erhält, daß viele Schüler aus dieser Klasse heraus die höhere Schule verlassen. Die Behandlung dürfte sich an den Katechismus Luthers in der Weise anschließen, wie ich es bezüglich der 3 Artikel in meiner

Evangelischen Jugendlehre[1]) versucht habe. Dabei sei bemerkt, daß nach meiner Erfahrung Schüler dieses Alters besonders auch für ethische Fragen großes Interesse zeigen. Es ist zu erwägen, ob man, hingesehen auf die ausführliche Behandlung der Kirchengeschichte in den Oberklassen sich nicht mit einem Jahr Kirchengeschichte in Kl. O III begnügen und in Kl. U II eine breitere Behandlung vor allem ethischer Stoffe einstellen sollte[2]). Freilich ist dieses Stoffgebiet nicht jedermanns Sache, Erfahrungen liegen noch nicht viele vor. Es kann hier nur wieder heißen: Freie Bahn für wohldurchdachte Versuche!

Sieht man vier Jahre für die Vorbereitungszeit vor, so könnte der alttestamentliche Stoff sehr wohl mit Beschränkung auf nur 2 Wochenstunden auf Kl. VI und V verteilt werden, indem man in Kl. VI der eigentlichen Geschichte Israels die Ur- und Erzvätergeschichten noch voranstellt. Doch ist auch sehr wohl der eben angegebene Lehrplan durchführbar — ein Jahr später oder früher macht für den Übergang vom Kindheits- zum Knabenalter nicht viel aus, so feste Grenzmarken bestehen ja nicht —, es ist nur eine Stoffverschiebung für die Klassen der Vorbereitungszeit nötig. Für diese könnte man im Zweifel sein, ob eine geschichtliche Reihe von Stoffen nötig ist, denn für das naive Auffassungsvermögen der Kinder ist das zeitliche Nacheinander und das ursächliche Auseinander noch nicht voll erfaßbar. Bedenkt man aber, daß doch auch schon für dieses Alter, wenigstens vom 2. Schuljahr ab, größere zusammenhängende Gruppen von Geschichten wünschenswert sind, daß die Apperzeption in vieler Hinsicht durch Fortschreiten nach geschichtlicher Ordnung erleichtert und das spätere Nacheinander doch so der Auffassung näher gebracht wird, so erscheint unter Verzicht auf die im amtlichen Lehrplan kaum erreichbaren, wenn auch als wertvoll unzweifelhaft anzusehenden Robinsongeschichten[3]) vom 1. Schuljahr ab etwa folgende Stoffanordnung die natürlichste: 2. Schuljahr. Ur- und Erzvätergeschichten; 3. Schuljahr. Mose-, Richter- und Königsgeschichten; 4. Schuljahr, also gegebenenfalls Kl. VI der höheren Schulen, Geschichten aus dem Leben Jesu. Für das 1. Schuljahr ist ein Vorkurs anzusetzen[4]); erst zur Weihnachtszeit sollte in elementarer Weise eine Reihe Geschichten vom Christuskind und von Jesus als Heiland der Menschen auftreten. Wiederum von der Weihnachtszeit an kann im 2. Schuljahr die Reihe der Jesusgeschichten weitergeführt werden bis zu den Geschichten, die die Leidenszeit und das Osterfest dem kindlichen Verständnis erstmalig näherbringen.

---

[1]) A. Reukauf, Evangelische Jugenlehre, 1. Teil. Unser Christenglaube. Leipzig, E. Wunderlich, 1914.

[2]) Vergl. meine Ausführungen im Vorwort zur Evangelischen Jugendlehre, 2. Teil, Christliche Lebensführung. Leipzig, E. Wunderlich, 1915.

[3]) Vgl. Landmanns Aufsatz über Robinson in Reins Encykl. Handbuch der Päd. und meine Ausführungen in der Didaktik des ev. R.-U.s S. 355—55.

[4]) Vgl. Landmanns Aufsatz über Märchenunterricht in Reins Encykl. Handbuch der Päd. und im 4. Heft aus dem Jenenser Päd. Univ.-Seminar, und meine Ausführungen in der Didaktik S. 351—353.

Blicken wir zurück! Wenn für die Oberstufe, die drei Oberklassen, der höheren Schulen ein Umbau des Lehrplans ohne starke Abänderungen in der Bauanlage genügte, so erscheint für die sechs unteren Klassen, bei denen in den amtlichen Lehrplänen die Rücksicht auf die vorangehende Vorbereitungszeit, vielmehr auf die Gesetze der psychischen Entwicklung gänzlich zu vermissen ist, ein völliger Neubau nötig, sodaß vor allem der Hauptaufgabe entsprochen wird: einer anschaulichen, geschichtlich fortschreitenden Einführung in Geschichte des Gottesreichs im Alten und Neuen Testament und Kirchengeschichte auf der Stufe geschichtlichen Denkens, im Knabenalter, die ausreichende Zeit zu geben. Es ist bemerkenswert, daß der Lehrplan für das höhere Mädchenschulwesen Preußens von 1908 in diesem Punkte viel zweckentsprechender angelegt ist, er sieht für Kl. V—II, 6. bis 9. Schuljahr, — also vier Schuljahre! — die von uns geforderte große geschichtliche Einführung vor. Einen Rückschritt brachte in Preußen bereits der Lehrplan für die preußischen Mittelschulen von 1910, insofern er ein doppeltes Durchlaufen der Hauptstoffe in Kl. VI—IV und III—I, also im 4.—6. und 7. bis 9. Schuljahr statt eines einmaligen in Kl. V—I vorsah[1]). Der Wunsch, daß der neue Lehrplan für die höheren Knabenschulen Preußens nach dem Muster desjenigen der höheren Mädchenschulen gestattet werden möge, der von Heyn in den schon öfter erwähnten Aufsätzen ausgesprochen worden und den auch die Eisenacher Religionslehrer-Versammlung zu dem ihrigen gemacht hatte, ist leider nicht erfüllt worden. Dabei lag doch bereits im Lehrplan des Geschichtsunterrichts der höheren Knabenschulen vom Jahre 1901 ein durchaus unsern Forderungen entsprechender Plan vor; in ihm ist ebenfalls für die Kl. V—U II eine geschichtlich fortschreitende Stoffolge eingesetzt, in Kl. O II—O I folgt ein zweites, verkürztes Durchlaufen dieser Stoffe unter dem Gesichtspunkt, „das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse und für ein höheres Walten in der Geschichte, sowie die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit zu entwickeln". Bemerkenswert ist, daß, ganz entsprechend unserer Forderung eines abschließenden systematischen R.-U.s für Kl. U II und O I, in Geschichte für dieselben Klassen eine Art geschichtlicher „Katechismusunterricht", eine „Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart" vorgesehen ist; wir würden heut zutage statt „gesellschaftlicher" „staatsbürgerliche" Belehrungen als besonders wichtig bezeichnen. Vorangestellt sind dem geschichtlichen Hauptkurs in Kl. VI „Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte, namentlich der neueren". Man wird diese Rücksichtnahme darauf, daß ein frühes Kennenlernen der großen Herrscherpersönlichkeiten der Neuzeit erwünscht ist, billigen können; die Kl. VI stellt ja, wie wir sahen, ein Übergangsjahr dar, in ihm mag dieser Stoff bei einfacher kindesgemäßer Darstellung immerhin seine Berechtigung haben. Für Kl. V würde man freilich die Einsetzung der deutschen Nibelungensage als Vorläuferin der Sagen des Alter-

[1]) Vgl. meine Besprechung des Lehrplans in der Zeitschrift „Die Mittelschule", Jahrgang 1911, 1. Heft.

tums wünschen. Alles in allem aber war der Geschichtslehrplan von 1901 ein idealer Plan. Der Weltkrieg hat für ihn durch die Verfügung vom 2. September 1915 eine Reihe von Änderungen gebracht, von denen diejenigen durchaus berechtigt sind, die auf eine Verkürzung und Zusammendrängung des früheren Zeitalters zu Gunsten der Neuzeit abzielen. Zu bedauern ist dagegen die Bestimmung, daß auf die für Kl. VI vorgeschriebenen Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte nun in Kl. V noch „die vaterländische Geschichte bis zur Gegenwart als Erweiterung des Unterrichts in der Sexta" folgen soll, hier haben wir wieder die pädagogisch nicht zu rechtfertigenden konzentrischen Kreise.

Um ein deutliches Bild zu geben, wie ein Normalplan für den R.-U. der höheren Schulen einschließlich der Vorbereitungsjahre aussehen würde, wie sich die Katechismusstoffe naturgemäß an die geschichtlichen anschließen lassen, endlich wie durchgängig ein Parallelismus vom R.-U. und Geschichtsunterricht möglich ist — auch der Deutschunterricht ließe sich heranziehen, der Übersichtlichkeit wegen soll aber hier darauf verzichtet werden —, setze ich eine Zusammenstellung hier an den Schluß, die sich an die von Heyn in dem Aufsatz der „Zeitschrift für den evangelischen R.-U. an höheren Lehranstalten" von 1914 gegebene, der ich vor der Drucklegung bereits fast durchgängig zugestimmt, in den Hauptpunkten anschließt; ich nehme dabei wie auch Heyn drei Jahre Vorbereitungszeit an:

Religionsgeschichtliche Stoffe		Anschlußstoffe (Katechismus, Bibelkunde)	Weltgeschichtliche Stoffe
1. Vorschuljahr 2 Std.	Vorkurs bis Weihnachten (Deutsche Märchen), Geschichte vom Christkind und von Jesus als Heiland der Menschen.	Gebete und Sprüche.	s. unter Religion.
2. Vorschuljahr 2 Std.	Schöpfung und Paradies, Abrahams- und Josephsgeschichte, von Weihnachten ab Geschichten von Jesus als Heiland der Menschen bis zu Tod und Auferstehung.	Dsgl.	—
3. Vorschuljahr 3 Std.	Mose-, Richter- und Königsgeschichten.	1. Artikel mit Luthers Erklärung in Einzelsätzen; einzelne Gebote und Stücke aus Luthers Erklärungen.	Heimatliche Sagen.
VI (Übergangsjahr) 3 Std.	Jesusgeschichten.	2. Artikel mit Luthers Erklärung in Einzelsätzen; Gebote wie im Vorjahr; Vaterunser.	Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte.

	Religionsgeschichtliche Stoffe	Anschlußstoffe (Katechismus, Bibelstunde)	Weltgeschichtliche Stoffe
V 3 Std.	Geschichte Israels von Mose bis zum Beginn des neutestamentlichen Zeitalters, ausführlicher das Zeitalter der Propheten und der jüdischen Gemeinde.	1. Hauptstück und 1. Artikel mit Luthers Erklärungen.	Nibelungensage und Sagen des klassischen Altertums.
IV 2 Std.	Geschichte Jesu nach den Synoptikern, 1. Teil.	3. Hauptstück mit Luthers Erklärungen. Wiederholung des 1. Hauptstückes. Stücke aus dem 2. Artikel.	Griechische Geschichte bis zu Alexander der Große, römische bis zum Tode des Augustus.
U III 2 Std.	Geschichte Jesu nach den Synoptikern, 2. Teil; Apostelgeschichte mit Anschluß geschichtlicher Abschnitte aus Paulinischen Briefen.	2. Artikel und 3. Artikel mit Luthers Erklärungen. Erstmaliger Abschluß der Bibelkunde.	Blütezeit des römischen Reiches unter den großen Kaisern; deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters.
O III 2 Std.	Ältere Kirchengeschichte; deutsche Reformationsgeschichte, anhangsweise Überblick über die Kirchengeschichte bis 1675.	4. und 5. Hauptstück, zusammenfassende Besprechung an Luthers Katechismus im Anschluß an die Reformationszeit.	Deutsche Geschichte von der Reformation ab bis zu den Freiheitskriegen.
U II 2 Std.	Neuere Kirchengeschichte von 1675 bis zur Gegenwart (Im Anschluß für Realanstalten Stücke aus den Propheten, Römer- und Johannes-Evangelium).	An der Hand von Luthers Katechismus: Behandlung von Fragen des Glaubens und des sittlichen Lebens.	Weltgeschichte, insbesondere preuß.-deutsche Geschichte vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. Im Anschluß: Elemente der Bürgerkunde.
O II 2 Std.	Zusammenhängende Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Bund mit gelegentlichen Ausblicken auf ältere außerbiblische Religionen.	Eingehende Bibelkunde; Lektüre des Römerbriefs und des Johannesevangeliums.	Griechische und römische Geschichte; das Mittelalter bis zu den Hohenstaufen.
U I 2 Std.	Geschichte der christlichen Kirche bis 1675.	Gelegentlich zusammenfassende Betrachtung einzelner Stücke der Glaubenslehre (z. B. bei der Reformationsgeschichte die Sakramente).	Geschichte des Mittelalters, Abschluß; Geschichte der neueren Zeit bis zu den Freiheitskriegen.

Religionsgeschichtliche Stoffe		Anschlußstoffe (Katechismus, Bibelkunde)	Weltgeschichtliche Stoffe
OI 2 Std.	Geschichte der christlichen Kirche 1675 bis zur Gegenwart.	Glaubens- und Sittenlehre mit besonderer Berücksichtigung der im 19. Jahrhundert auftretenden Probleme und gelegentlichen Ausblicken auf die wichtigsten außerchristlichen Religionen.	Geschichte der neusten Zeit. Als Abschluß: Wirtschafts- u. Bürgerkunde.

Zum Schluß einen Wunsch! Die preußischen Religionslehrer haben auf der Eisenacher Versammlung im Jahre 1914 die von den Behörden mehrfach gegebene Zusicherung der Bewegungsfreiheit besonders anerkannt, sie haben diese Bewegungsfreiheit ausdrücklich als ein wertvolles und unentbehrliches Gut bezeichnet. Möchten jetzt die Behörden, denen die Aufsicht über den R.-U. der höheren Schulen anvertraut ist, auch soweit freie Bewegung verstatten, daß der oben gebotene Plan, wo ein Lehrerkollegium sich einstimmig und aus voller Überzeugung zu ihm erklärt, zunächst versuchsweise durchgeführt wird! Auch pädagogische Überzeugungen sind Gewissenssachen.

Von Thales bis Platon

Ein Behelf für Schüler der obersten Gymnasialklasse bei der Platonlesung

Von Professor Dr. Friedrich Falbrecht in Wien

(Schluß)

IV. Das unbedingte Sein.

Den entgegengesetzten Standpunkt vertritt Parmenides von Elea, der Stifter der eleatischen Schule. Ihm ist das letzte Ergebnis des Denkens das Sein. Damit hat das Denken das Höchste in der Abziehung von Merkmalen (Abstraktion) geleistet. Aber auch er denkt sich dieses Sein stofflich, als den Stoff überhaupt, wozu er auch das Denken rechnet. Alle Vielheit, alle Verschiedenheit der Beschaffenheit (qualitative Verschiedenheit), alle Veränderung, alles Werden und Vergehen, jede Ortsveränderung ist vom wahren Sein ausgeschlossen. Ein Werden, das ist ein Übergang aus dem Nicht-Sein in das Sein (und damit auch eine Physik), ist also undenkbar. Daher ist auch die uns umgebende Welt mit ihrer Flucht der Erscheinungen nur die Welt der trügerischen Meinung, δόξα, im Gegensatz zur ἀλήθεια (der Wahrheit, dem wahren Sein). Wir würden hier von bedingt gültiger (subjektiver, relativer) und unbedingt gültiger (objektiver) Wahrheit reden.

Hatten wir also bei Heraklit Bewegung — Werden — Vielheit, so stehen wir bei Parmenides vor Bewegungslosigkeit — Sein — Einheit. Daß etwas aus Sein und Nichtsein zugleich zusammengesetzt sein könnne (Substanz und Eigenschaften), darauf verfiel keiner von beiden. Die Lehre des Parmenides suchte Zenon von Elea näher zu begründen, der zuerst die logische Beweisführung meisterhaft handhabte und daher von Aristoteles als Erfinder der Dialektik (Unterredungskunst) gerühmt wird. *Ἡ ὀϊστὸς φερομένη ἕστηκεν* (Aristot. Physik VI 9), der fliegende Pfeil ruht, lautet das berüchtigte Paradoxon, mit dem er das Nichtvorhandensein der Bewegung zu beweisen sucht. (Gomperz, Griechische Denker, I, S. 161.)

Zur Besinnung: 1. Unterscheide Sein a) in logischer Beziehung (ist als Kopule, Logik § 31, 6; ist als Prädikat *ἔστιν* § 35), b) im Wahrnehmungsurteil (diese Milch ist frisch) (Psychologie § 40), c) als metaphysischen Begriff, um die Wirklichkeit unabhängig von aller Erfahrung zu bezeichnen (wie hier). 2. Sein ist ein Begriff, der sich zum Seienden verhält wie Bewegung zum Bewegten. Vgl. Flügel a. a. O. 15, 16, 20. 3. Über ursachloses Werden und Sein zusammenfassend Flügel, Aus Natur und Geisteswelt, B. 164, S. 5—9.

V. Die Vermittelungsversuche zwischen den beiden entgegengesetzten metaphysischen Hauptlehren.

Keine der beiden Ansichten konnte ohne Gewaltsamkeit allein bestehen bleiben. So suchten denn die folgenden zu vermitteln. Man konnte von Parmenides oder Heraklit ausgehen, jeder hatte wohl ein Stück Wahrheit gefunden, aber erst die Vereinigung beider gab vielleicht die volle. Einerseits konnte das Weltgeschehen nicht geleugnet werden, anderseits stellte sich der Begriff des unbedingten Werdens als unhaltbar dar. Wie nun Werden und Sein, Veränderung und Gesetz vereinigen? Der forschende Menschengeist befand sich in ärgster Bedrängnis. Es mußte ein Ausgleich geschaffen werden. Dies konnte nur durch gegenseitige Nachgiebigkeit geschehen, die eine Richtung mußte abgeben, die andere hinzunehmen. Da gab es nun zwei Wege: Ließ man vom eleatischen Seinsbegriff die Einzigkeit und Bewegungslosigkeit weg, so konnte man aus der Mehrheit von Seienden mit Hilfe der Bewegung das Geschehen und die Veränderung erklären. Das taten Empedokles, Anaxagoras und die Atomisten. Sie nehmen eine Vielheit der Substanzen an [Pluralismus] und erklären Entstehung, Veränderung und Vergehen aus den Bewegungen der an sich unveränderlichen Substanz [mechanistische Erklärung].

Die Einseitigkeit Heraklits aber bestand darin, daß er gar nichts Seiendes anerkannte. An dessen Stelle traten bei ihm Verhältnisse und Beziehungen. Da setzten nun die Pythagoreer mit ihrer Zahlenlehre ein.

1. A. Empedokles aus Agrigent, der erste dorische Philosoph, unterscheidet zum erstenmal Stoff und Kraft. Das Weltwerden kann nur bei einer Mehrheit von Grundstoffen erklärt werden. Den Stoff bilden ihm nun die vier Elemente (*τέσσαρα τῶν πάντων ῥιζώματα*). Die Kraft erscheint ihm in zweifacher Gestalt, als vereinigende Liebe (*Φιλότης, Ἔρως*) und als Streit (*Νεῖκος*), der das

Vereinte wieder trennt, bis wieder die Liebe einsetzt. Das letzte Ergebnis ist der gegenwärtige Weltzustand. Diesen eigentlich geistigen Vorgang faßte er stofflich [Materialismus, gegenwärtig in der Wissenschaft stark verbreitet]. Darin, daß Empedokles gerade vier Elemente aufstellt, liegt eine Willkürlichkeit, welche man auf zwei Wegen abzutun suchte: Die einen behaupteten, daß sämtliche Dinge ursprünglich ihrer Beschaffenheit nach (qualitativ) bestimmt sind, die entgegengesetzte äußerste Richtung aber, daß es keines von ihnen ist, also wieder, daß der Urstoff gar keine Beschaffenheit hat (die Substanz qualitätlos sei). Die erste Richtung schlug Anaxagoras ein, die zweite die Atomisten.

1. B. a) Die Atomisten nahmen eine Vielheit von unveränderlichen Dingen an, wagten aber die Behauptung, daß alle Beschaffenheitsunterschiede der Erscheinungswelt auf bloße Mischungs- und Mengungsverhältnisse zurückzuführen seien (daß die Qualitätsunterschiede eigentlich nur Quantitätsunterschiede darstellen).

Man vergegenwärtige sich diese Ansicht durch ein Beispiel aus der Chemie (Lecher a. a. O., S. 20—24).

Leukippos aus Abdera nahm an, daß das im leeren Raume (*κενόν*) bewegliche Sein aus einer unzähligen Menge kleinster, „unzerschneidbarer" Körperchen (*ἄτομοι*) bestehe, deren jedes unentstanden, unvergänglich, unveränderlich, unteilbar, in sich und mit allem Seienden gleichartig sei. Auch lehrte er: *οὐδὲν χρῆμα μάτην γίγνεται, ἀλλὰ πάντα ἐκ λόγου τε καὶ ὑπ' ἀνάγκης*, kein Ding entsteht ohne Ursache, sondern alles aus einem bestimmten Grunde und mit Notwendigkeit.

Wir sehen also: 1. Er spricht dem leeren Raum das Sein zu. 2. Seine Atome haben dieselben Eigenschaften wie das Seiende des Parmenides. 3. Aber er zertrümmert das einzige Weltsein des Parmenides in eine unendliche Menge kleiner Urdinge. Wären diese nicht durch den leeren Raum getrennt, so würden sie ein Element im Sinne des Empedokles oder das einzige, unbedingte (absolute) *ἓν* des Parmenides ergeben. So kann er einerseits an der Einheitlichkeit des Parmenides festhalten, anderseits aber doch eine Verschiedenheit und Bewegung, wie sie die Erfahrung an die Hand gibt, annehmen.

Man sieht hier die Geister über demselben Gegensatz brüten, der bei den nordischen Germanen erscheint: Die gähnende Kluft, der Weltraum — und Ymir, der Weltstoff, der ewig ursprünglich ist und erst von den Göttern umgeformt wurde!

Beurteilung: 1. Es gibt keinen leeren Raum. 2. Es gibt keine kleinsten Teilchen (Atome), die unteilbar, aber doch noch stofflich (materiell) wären.

Darum hat die neue Philosophie zu einem Auskunftsmittel gegriffen: Sie hat die Atome vergeistigt und zu kleinsten Grundstoffteilchen oder „Kraftzentren" gemacht. Leibniz' Monaden z. B. sind unkörperliche Atome, vorstellende und wirkende, kraftbegabte, voneinander verschiedene Seelen, durch einen übernatürlichen Schöpfungsakt entstanden [Spiritualismus].

3. Er erkennt ein notwendiges, gesetzmäßiges Geschehen mit Ausschluß des bloßen Zufalls an.

Demokritos von Abdera, Leukippos' Schüler, hat auch die Wahrnehmungsgebilde, also das Seelische, aus Atombewegungen abgeleitet und so die Atomenlehre zum ausgesprochenen Materialismus gemacht.

Die sinnlichen Eigenschaften (z. B. rot, bitter), so lehren die Atomisten, gehören nicht den Dingen selbst an, sondern entsprechen tatsächlich bestimmten Gestalten und Lagerungsverhältnissen der Atome. Es entsteht also auf gesetzmäßige Weise aus einem Sein ein Schein und wir können aus diesem So-Sein auf das wahre Sein schließen. Geradeso unterscheidet J. Locke zwischen primären und sekundären Qualitäten, solchen Eigenschaften, die den Dingen wirklich zukommen und solchen, die wir ihnen subjektiv beilegen. Arnim, Allg. Geschichte der Philosophie in „Kultur der Gegenwart" 1909, S. 139f.

1. B. b) Den anderen Weg schlug Anaxagoras aus Klazomenai (geboren etwa 500, bei Ausbruch des jonischen Aufstandes), ein. Wir wissen, daß sich Sokrates (Apol.) gegen seine Richtung, aber nicht abfällig, aussprach. Er nimmt eine Vielheit ursprünglicher Stoffe (*χρήματα, σπέρματα*) an, die gewöhnlich Homöomerien genannt werden. Der urwirkende unter diesen ist der Denkstoff (!) (*νοῦς*), der, sich selbst und die übrigen bewegend, die Welt aus dem Chaos schuf. Dem toten Stoff steht der bewegende „Geist" gegenüber [Dualismus].

2. Eine eigenartige Versöhnung des Heraklitisch-eleatischen Zwiespaltes erdachten sich die Pythagoreer. Wir kennen sie als Meister in der Mathematik (pythagoreischer Lehrsatz!), Musik und Astronomie. Das Weltall ist nach ihnen eine Kugel, die Sterne, auch die Erde, drehen sich in durchsichtigen Kugelschalen, den Sphären, um ein Mittelfeuer (Kopernikus und Kant-Laplace), aus dem Umschwung der Kugelschalen entsteht ein musikalisch wohlklingendes Geräusch, die Sphärenharmonie (Goethes Faust, Anfang).

Sie sahen das bleibende Wesen der Dinge, also das Seiende, in den Zahlen. Diese sind nach ihnen die Urbilder, welche von den Dingen nachgeahmt werden.

Eine solche besondere Wertung der Zahl wird uns begreiflich, wenn wir uns an die in der Psychologie (Lindner-Lukas § 17) dargelegten innigen Beziehungen zwischen Zahl und Empfindung erinnern und bedenken, daß die Zahl den Begriff der Gesetzmäßigkeit am reinsten darstellt.

Die Zahlen konnten einerseits als ungeworden, unveränderlich, in sich einheitlich dem abgezogenen Sein der Eleaten an die Seite gestellt werden, anderseits aber gaben eben die den Gang der Veränderungen beherrschenden Zahlen der Heraklitischen Vorstellung von den gesetzmäßigen Formen des Geschehens und Wechsels genauen Ausdruck. Und wie Heraklit in jedem Dinge eine Versöhnung der Gegensätze erblickte, so kamen die Pythagoreer zum Begriff der Harmonie überhaupt. Glaubten die jonischen Naturphilosophen, den Stoff gefunden zu haben, so brachten die Pythagoreer zum Stoff die Form der Welt: die Ordnung, das Gesetz, der Kosmos ist nach ihnen die Zahl.

VI. Ausbreitung und Zersetzung.

Gegen Ende des 5. Jahrhunderts waren fast alle letzten Fragen, mit denen sich im großen und ganzen auch die heutige Philosophie noch beschäftigt und beschäftigen muß, aufgerollt und zu bestimmten Lösungen gebracht. Es schloß sich daran ein lebhafter Meinungsaustausch und auch das Bedürfnis, einander entgegenzukommen und so vielleicht durch gegenseitige Verständigung zur Wahrheit zu gelangen. Man begreift, daß die Unmöglichkeit einer restlosen Ausgleichung im Wesen aller letzten Fragen liegt, denn hätten wir die Wahrheit, wir wären am Endziel alles Forschens, aller Kultur angekommen; aber der Trieb nach Wahrheit hält eben

die Geister rege (Lessing!). Diese Verschmelzung der Ansichten ist gewöhnlich einerseits mit einer Verflachung und einem Stillstande der Philosophie selbst, anderseits aber auch mit einem Aufstieg der Einzelforschung verbunden (beides im 19. Jahrhundert!). So folgte auch auf griechischem Boden dem angestrengten Forschen einzelner erlauchter Geister nach den letzten Fragen Auswahlphilosophie (Eklektizismus) und Einzelforschung. In der Astronomie stieg der Gedanke der Achsendrehung der Erde auf. Der berühmte Arzt Hippokrates (hippokratische Züge!) gestaltete die Heilkunde zur selbständigen Wissenschaft (τέχνη) aus. Sie ist ihm, für einen Griechen bezeichnend, die Kunst, dem durch Krankheit entstellten Menschenleibe seine Schönheit wiederzugeben. Er sieht auf genaue Feststellung der Krankheitsursachen, αἰτίαι (Ätiologie), und nimmt eine Mischung von vier Grundstoffen: Blut, Schleim, gelbe und schwarze Galle, an. Daher die bekannte Benennung der sogenannten vier Temperamente (Psychologie § 6). Auch Anatomie und Physiologie fanden in seiner Schule eingehende Pflege.

Diese gesteigerte Kraft und Regsamkeit des geistigen Lebens erzeugte auch in den breiten Schichten des griechischen Volkes das Bedürfnis zu erfahren, was denn die Philosophie, — in der bei den Griechen auch die Einzelwissenschaften wurzelten, — über die Natur der Dinge herausgebracht hätte und wie etwa ihre Lehren ins tätige Leben eingriffen.

Der Aufgabe, die Ergebnisse der Wissenschaft dem Volke zu übermitteln, unterzogen sich die Sophisten, deren Namen uns aus Platon bekannt sind. Durch sie kam die Philosophie „aus der Schule auf den Markt".

Suchen wir uns klar zu machen, wie bei ihrem Auftreten der griechische Denkergeist dem Welträtsel gegenüberstand. Wie weit war man mit dem Vorgang der Erkenntnis gekommen? Wenn es wirklich eine Erkenntnis gibt, kann sie nur ein geistiger Vorgang sein, der sich zwischen einem erkennenden Subjekt und einem zu erkennenden Objekt abspielt. Diese Beziehung zwischen Subjekt und Objekt setzt aber voraus, daß eines von beiden beharrt. Ein immer nur werdendes Subjekt kann ein immer nur werdendes Objekt nicht fassen, doch ist es möglich, daß ein werdendes Subjekt ein beharrendes Objekt oder ein beharrendes Subjekt ein werdendes Objekt faßt. Am besten wird es sein, wenn ein beharrendes Subjekt auf ein beharrendes Objekt gerichtet ist.

Stellen wir mit diesen Gesichtspunkten die bisherigen metaphysischen Ergebnisse zusammen, so sehen wir: 1. Weder bei den Joniern noch bei den Pythagoreern ist ersichtlich, wie sich (bei jenen aus dem angenommenen Urstoff, bei diesen aus dem Zahlbegriff) ein zeitliches Geschehen, welches doch auch das Denken ist, entwickeln sollte. Starr, unnahbar, durch eine unüberbrückte Kluft geschieden, steht hier das vom Denken Angenommene der Denkwirklichkeit gegenüber. 2. Die Eleaten und Heraklit waren zu entgegengesetzten letzten Anschauungen, dem unbedingten Sein und dem unbedingten Werden, gekommen. Nach den Eleaten gibt es überhaupt kein Werden, keinen Vorgang, wie es ja auch der Erkenntnisvorgang ist; bei Heraklit aber gibt es kein Sein, also können weder Subjekt noch Objekt beharren. Wie kann aber ein sich ewig verflüchtigendes Subjekt eines sich ewig verflüchtigenden Objektes irgend einmal habhaft werden? 3. Anaxagoras nimmt an, daß der νοῦς, also eine außerweltliche Substanz, alles bedinge und bestimme. Wie sollte da ein selbstständiger Erkenntnisvorgang im Menschen möglich sein? 4. Die Anhänger der Vielheitslehre (Pluralisten) dachten sich den mechanischen Vorgang als den einzig

möglichen, d. h. es wickelt sich alles in der körperlichen Welt wie in einer Maschine ab. Wo bleibt da noch Platz für einen geistigen Vorgang, wie es der Erkenntnisvorgang ist?

Auf Grund dieser unversöhnten Gegensätze werden uns die Aufstellungen der Sophisten begreiflich werden.

A. Die Hauptsätze des Protagoras sind: 1. *Μηδὲν εἶναι ψυχὴν παρὰ τὰς αἰσθήσεις*, die Seele ist nichts außer der sinnlichen Wahrnehmung. 2. *Πάντων χρημάτων μέτρον ἄνθρωπος τῶν μὲν ὄντων, ὡς ἔστιν, τῶν δὲ οὐκ ὄντων, ὡς οὐκ ἔστιν* (der Homomensurasatz); für alle Dinge ist das Maß der Mensch, für die seienden, daß sie sind, und für die nicht seienden, daß sie nicht sind. 3. Machte er sich anheischig, *τὸν ἥττω λόγον κρείττω ποιεῖν*, der schwächeren Sache zum Siege zu verhelfen, oder anders ausgedrückt: *Πρῶτος ἔφη δύο λόγους εἶναι περὶ παντὸς πράγματος ἀντικειμένους ἀλλήλοις*, es gibt über jede Sache zwei einander entgegengesetzte Aussagen.

B. Erklärung: Mit dem ersten Satze wird behauptet: Wenn die ganze seelische Tätigkeit in der Wahrnehmung aufgeht, die so vielen Täuschungen unterliegt (der im Wasser gebrochene Löffel, Nachbilder, Farbenblindheit; falsche Lokalisationen; an dem Reisenden fliegt die Gegend vorüber, dem Luftschiffer nähert sich beim Abflug die Erde; Halluzinationen, Illusionen: Psychologie § 27), so stehen wir in Bezug auf die Erkenntnis des Wesens der Dinge auf trügerischem Boden. Die Sophisten zogen aber, indem sie einen selbständigen Erkenntnisvorgang leugneten, aus dem ihnen Vorliegenden eben nur die natürliche Schlußfolgerung.

So verstehen wir auch den zweiten Satz. Darin steckt die Ansicht, daß jeder Mensch die Dinge nur so kennen lernt, wie sie ihm als Einzelwesen (subjektiv und individuell) durch die Sinne vermittelt werden. Da dies in jedem Menschen anders sein kann, gibt es keine allgemeingültige Aussage über das Wesen der Dinge, unser Denken und Werten hat immer nur bedingten (relativen) Wert. Anders ausgedrückt: Nichts ist *φύσει* (von Natur aus), alles nur *θέσει* (durch menschliche Satzung) gültig [Phänomenalismus, weil sie sich auf die Eigenschaften der Dinge, welche bloßer Schein (*φαίνεσθαι*) sind, stützen, oder sensualistischer Skeptizismus, d. i. der auf bloßer Sinneswahrnehmung (sensus) beruhende Zweifel (*σκέπτομαι*, scharf zusehen und zweifeln)]. Noch weiter ging Gorgias. Dieser suchte durch die entgegenstellende Behandlung der bisherigen Lehren darzutun, daß die philosophischen Bemühungen im Sande verlaufen seien, und vertrat grundsätzlich die Ansicht, man könne die Wahrheit überhaupt nicht erkennen [erkenntnistheoretischer Nihilismus]. (Welche Stellung nimmt die Sophistik in den beiden ersten Sätzen zu Heraklit, welche zu den Eleaten ein?)

Es ist nun ersichtlich, wie solche Männer zur Durchführung des dritten Punktes im menschlichen Handeln (in praktischer Beziehung) kamen. Gab es keine feststehende (objektive) Wahrheit, so konnte man durch rednerische Künste eine Sache so drehen, wie man sie brauchte, um sie den Hörern annehmbar zu machen.

C. Beurteilung und Einstellung der Sophistik. a) Ihre Verdienste: 1. Protagoras hat in allerdings einseitiger Folgerichtigkeit mit der Philosophie seiner Zeit aufgeräumt.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam in ähnlicher Lage der englische Philosoph J. Locke (17. Jahrh.) mit dem Satze: Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu. (Der Geist ohne Erfahrung gleicht einem unbeschriebenen Blatt Papier (tabula rasa)!). Und wie stark wird heutzutage einerseits in den Naturwissenschaften, anderseits im Tagesgespräch und gar in der erhitzten Wechselrede (wenn wir nicht weiter können oder wollen!) das Zeugnis der Sinne angerufen! (Psychologie § 25).

2. Die Sophisten schlugen den induktiven Weg anstatt des bisherigen deduktiven ein; sie bemühten sich, das „tatsächliche" bisher Gewonnene in die weitesten Kreise zu tragen, und haben so zur Vervolkstümlichung der Wissenschaften beigetragen. (Man vergleiche unsere Universitätskurse und die Wirksamkeit der „Urania".) Der Sophist Hippias aus Elis war in allen Sätteln gerecht, Erfinder der Gedächtniskunst (Mnemotechnik, Psychologie § 31, 2) und dadurch merkwürdig, daß er die Rückkehr von der Kultur zur Natur lehrte (Rousseau!). Von Prodikos aus Keos haben wir die moralisierende Erzählung von Herakles am Scheidewege (Xen. Mem.) und Arbeiten über sinnverwandte Wörter (Synonymik). 3. Wer sich an die große Masse wendet, muß die Kunst verstehen, sie bei der richtigen Stelle zu packen. So haben die Sophisten die seelenkundlichen Bestrebungen gefördert und Protagoras hat in der Erziehungskunst, die sich ja auf Seelenkunde stützt, klare Weisungen gegeben, z. B. *φύσεως καὶ ἀσκήσεως διδασκαλία δεῖται* und *ἀπὸ νεότητος δὲ ἀρξαμένους δεῖ μανθάνειν*, die Belehrung bedarf der Anlage und der Übung; man muß von Jugend auf lernen; (*ἔλεγε Πρωταγόρας*) *μηδὲν εἶναι μήτε τέχνην ἄνευ μελέτης μήτε μελέτην ἄνευ τέχνης*, Theorie und Praxis oder, wie Goethe so schön deutsch sagt, Lehre und Leben, müssen vereint sein, lauter Sätze, die in der Schul- und Selbsterziehung auch heute allgemeine Gültigkeit haben. Diese guten Seiten der Sophistik treten gewöhnlich durch den Gegensatz zurück, in den sie Plato zu dem immer wieder mit ihnen zusammengeworfenen Sokrates stellt. Die Sophisten übten große Anziehungskraft aus, die Jugend, besonders die politische Bildung suchende, strömte ihnen in hellen Scharen zu und zahlte ihnen mitunter abenteuerlich hohe Unterrichtsgelder.

b) Schattenseiten der Sophistik: 1. In logischer Beziehung. Wo es keine zwingende Wahrheit, keine auf strenge Erkenntnislehre gegründete Wissenschaft gibt, dort artet die bloß logische Fragebehandlung leicht in Spitzfindigkeiten aus. Die Sophisten verstanden es ohnehin, mit ihrer Redegewandtheit einer Sache alle möglichen Seiten abzugewinnen. Protagoras verfaßte *ἀγῶνες λόγων*, Streitreden, wo eines durch das andere widerlegt wurde (zum Gebrauche für Redner in Gerichtshöfen und in Volksversammlungen!). Immer mehr wurde die Dialektik zu leerer Eristik (Streiterei und Rechthaberei). Denn hier kam es ja nicht auf sachliche Wahrheit, sondern auf logische Richtigkeit und scheinbare Unwiderleglichkeit an.

Ähnlich gab es an den mittelalterlichen Universitäten besondere Meister in der Kunst, für und wider zu disputieren. Von der Öde und Lächerlichkeit der „Themen" ein Beispiel: „Ob eine Sau vom Strick oder vom Sautreiber gehalten wird?"! (Vgl. Seiler, Geschichte des deutschen Unterrichtswesens I 38, Sammlung Göschen, B. 275.

So war an die Stelle wissenschaftlicher Überzeugung persönliche Überredung getreten. Zugleich waren die Sophisten ihren eigenen Grundsätzen untreu geworden. (Inwiefern?)

2. In sittlicher Hinsicht. Aus dem Platonischen „Gorgias" wissen wir, daß dieser Sophist durch die Kunst der Rede (*ῥητορική*) zu erweisen trachtet, das menschliche Ziel bestehe in der Befriedigung der Lust.

Man braucht ja dabei nicht an den niedrigen Sinn zu denken, den das Wort im Deutschen angenommen hat (auch „Wollust" hatte ihn ja ursprünglich nicht), sondern eher an das heutige Schlagwort „sich ausleben", das freilich für viel Niedriges ein Mäntelchen abgeben muß.

Platon stellt diesem Ziel des Lebemannes Kallikles das der wahren Philosophie, welches nur ein sittliches, das Gute, sein kann, entgegen und spitzt die Untersuchung auf die Frage über den Unterschied zwischen gut und angenehm zu. Darin lag eben die Gefahr des sophistischen Treibens, daß mit der Haltlosigkeit der theoretischen Einsicht auch das Sittliche allen Halt verloren zu haben schien. Denn, so konnte man sich sagen, wenn ich nicht einmal weiß, ob die Dinge außer mir einer Betrachtung standhalten, ja ob sie überhaupt sind, wer sagt mir dann einwandfrei, nach welchen Grundsätzen ich zu handeln habe? Nach den sophistischen Lehren konnte es ja keine allgemein gültige Sittlichkeit geben. Zwar drangen die meisten Sophisten selbst auf bürgerliche Wohlanständigkeit, Besonnenheit, Mäßigkeit, Rechtlichkeit, Selbstbeherrschung und Opferwilligkeit, aber diese Tugenden mußten doch bei der Leugnung allgemein gültiger sittlicher Wahrheiten zufällige Sache des einzelnen bleiben. In der Tat hat ihre Sittenlehre einen selbstsüchtigen, auf das bloß Nützliche gerichteten Grundzug (egoistisch-utilaristische Ethik) und wer die schwächere Sache zur stärkeren macht, predigt das Recht des Starken [Sklavenmoral; Nietzsche].

3. Die Religion erklärte Kritias für eine Erfindung kluger Männer, um die große Menge durch Furcht im Zaune zu halten, und Protagoras sagte: *Περὶ μὲν θεῶν οὐκ ἔχω οὔθ' ὡς εἰσὶν οὔθ' ὡς οὐκ εἰσὶν οὔθ' ὁποῖοί τινες ἰδέαν*, über die Götter weiß ich weder, daß sie sind, noch, daß sie nicht sind, noch wie beschaffen der Gestalt nach sie sind (Cic. de nat. deor.: de divis neque ut sint neque ut non sint non habeo dicere). Hören wir, was Protagoras hinzusetzt: *πολλὰ γὰρ τὰ κωλύοντα εἰδέναι ἥ τ' ἀδηλότης καὶ βραχὺς ὢν ὁ βίος τοῦ ἀνθρώπου*, vieles nämlich hindert ein Wissen hierüber, so die Dunkelheit der Sache und die Kürze des menschlichen Lebens. Hierin liegt nicht Leichtfertigkeit, sondern ein ehrliches Eingeständnis, das sich schon unzählige Menschen gemacht haben werden, aber auch eine Entsagung, ein Verzicht auf Erkenntnis [Agnostizismus], vor allem aber fehlt der tiefe Blick, welcher im Sittlichen ein Göttliches wirksam sieht. Damit war der alte Götterglaube ins Wanken gebracht, ohne daß etwas bejahendes Neues an seine Stelle gesetzt wurde, und die Zer-

störungsarbeit war in religiöser Hinsicht zur Gottesleugnung (zum Atheismus) gediehen.

So hatte der höchste Gedankenschwung der erlesensten griechischen Geister durch den unüberbrückbar scheinenden Gegensatz der Hauptmeinungen über eine Schar geistreicher, aber nicht tiefgründiger Redekünstler hinweg zur Zerrüttung der philosophischen Riesenarbeit und in der großen Masse zum Zusammenbruch der bisher als gültig übernommenen Begriffe geführt. Mephistopheles hätte befriedigt seine Aufforderung erfüllt gesehen: „Verachtet nur Vernunft und Wissenschaft, des Menschen allerhöchste Kraft." Diese geistige Zerrüttung ist natürlich nur Hand in Hand mit staatlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Neuerungen und Erschütterungen des Alten erklärlich. (Mit welchen in Athen? G. Uphues, Sokrates und Platon, Osterwieck 1904, S. 3ff.: Die Sophistik.)

Es war nun zweierlei möglich: Die Verflachung konnte ins Trostlose weitergehen oder ein gewaltiger Geist mußte mit einer Berichtigung der Fragen eingreifen.

VII. Neue Grundlegung.

Da trat Sokrates auf den Kampfplatz der Meinungen, äußerlich ein Hohn auf das griechische Schönheitsmusterbild und wahrlich auch keinem Recken unseres Nibelungenliedes vergleichbar; aber ein Held, wie nur einer, auf seinem Platze.

A. Berührung mit den Sophisten: 1. Wie bei diesen steht auch bei ihm der Einzelmensch (das Individuum) im Mittelpunkte der Betrachtung, auch seine Bemühungen galten dem menschlichen Bewußtsein, er geht also ebenfalls subjektiv vor. 2. Auch er suchte aufklärend zu wirken und hielt auch mit seinem Urteil über gewisse ihm schädlich dünkende Einrichtungen des attischen Staates nicht zurück. 3. Gewisse seiner religiösen Anschauungen (z. B. das *δαιμόνιον*, eine innere warnende Stimme und zugleich ein feines Ahnungsvermögen,) mußten der großen Masse unverständlich und zugleich gefährlich erscheinen. In solchen z. T. unwesentlichen Ähnlichkeiten erkennen wir eine Wurzel jener traurigen Verkennung, der auch ein so feiner Kopf wie Aristophanes erlag (*οἱ πρότεροι κατήγοροι*!).

B. Fassen wir aber das Lebenswerk des Mannes in seinen wesentlichen Zügen ins Auge, so bemerken wir die breite Kluft, die ihn von den Sophisten scheidet.

a) Absicht und Grundlage seiner philosophischen Tätigkeit. Stellten wir bei den Sophisten Zweifel, ja Leugnung der Erkenntnis überhaupt fest, so war sein ganzes Streben ein bejahendes, er geht auf Erkenntnis aus. Sein Erkenntnisbestreben konnte nun auf zweierlei gerichtet sein: entweder das Weltentstehen und -Werden (die Natur außer uns) ins Auge fassen und über Möglichkeit und Grenzen unserer Erkenntnis sich Rechtfertigung zu geben suchen (rein erkenntnistheoretisches Bemühen) oder sich der Frage zuwenden, wie wir gesinnt sein und handeln müßten, um das Richtige zu treffen (praktisches Bemühen). Sokrates verzichtet nun auf physikalisch-naturwissenschaftliche Unter-

suchungen im Sinne des Anaxagoras und anderer, aber ohne jede Geringschätzung; sie mochten ihm zu dunkel oder zu schwierig oder eben seinem Ziele fernliegend erscheinen. Hauptsache ist ihm die Frage der Sittlichkeit: ihm galt es, im menschlichen Bewußtsein die gültigen Gesetze des Handelns aufzusuchen. Hier tritt nun der Unterschied zu den Sophisten scharf zutage: Im Gegensatz zu Protagoras' (subjektiv-relativistischer) Anschauung beruht nach Sokrates die Erkenntnis der Wahrheit nicht auf sinnlicher Wahrnehmung, sondern auf dem begrifflichen Vermögen der Vernunft und ist daher allgemeingültig (objektiv). So „war er der Vollender und zugleich der Überwinder der Sophistik" (Busse, Sokrates, S. 131).

b) Seine Lehre gipfelt in dem Satze: Tugend ist Wissen. Wer das Richtige weiß, tut es auch. Eine solche Macht, meint Sokrates, hat die Erkenntnis des Guten über den ganzen Menschen, daß sie alle seine Gefühle und Triebe beherrscht. Sittliche Verfehlungen sind nur auf mangelhafte Einsicht zurückzuführen.

c) Gang (Methode) seiner Untersuchungen. Wie kommt der Mensch zu dem besten Wissen? Die Seelenkunde lehrt uns zwei Wege zum menschlichen Bewußtsein, die Selbstbeobachtung (*γνῶθι σεαυτόν*!) und die Beobachtung anderer (Psychologie § 2). In erster Beziehung weist Sokrates immer wieder, auch mit Selbst-Ironie, auf die Gefahr der Selbsttäuschung hin, die Prüfung der anderen sucht er durch gemeinsame Unterredung (*διαλεκτική*) fragend, untersuchend, antwortend, immer die Selbsttätigkeit des Gefragten weckend und wahrend, in einer Art geistiger Entbindungskunst (*μαιευτική*) durch gegenseitigen Gedankenaustausch zu gewinnen (heuristisches Verfahren, sokratische (katechetische) Methode). *Ὁ ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπῳ*, ein Leben ohne Prüfung ist für den Menschen nicht lebenswert (Apol.)! Ihm ist Philosophie Bewußtseinszergliederung. Er schlägt also den induktiven Weg vom Einzelnen zum Allgemeinen, zur eindeutigen Begriffsbestimmung (Definition) ein, indem er aus der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen das Gemeinsame und Wesentliche heraushebt (Logik § 64). Auch disjunktive und Analogieschlüsse und die Deduktion (Logik § 60, 70B, 75, 81) handhabt er (welcher Aristoteles im Gegensatz zur Induktion (Logik § 82) allein wissenschaftliche Bedeutung zuschreibt!). Sokrates sieht in den Begriffen eine allgemeingültige (objektive) Wahrheit und sie sind ihm das Wesen der Dinge im Gegensatz zu den bloßen Wahrnehmungen der Sophisten.

Beurteilung und Einstellung:

A. Dem Verstand und der Vernunft (Psychologie § 83) ist hier eine allein ausschlaggebende Wirksamkeit eingeräumt [Intellektualismus]. Wir wissen, welches Gewicht Sokrates auf das Wissen des Sachverständigen, des Fachmannes (*ἐπαΐων, ἐπιστάτης*) in allen Gebieten (Handwerk, Schiffahrt, Landwirtschaft, Heilkunst, Feldherrnkunst, Staatslenkung) legte, wie weit entfernt er von sophistischer Gleichmacherei war. Mußte einem solchen Mann nicht auch in der moralischen Welt Tugend ein Wissen, eine Erkenntnis und Kenntnis sein?

Zuerst müssen wir erkannt haben, was Tugend ist, ehe wir sie ausüben können. Als Parcival beschämt und verwirrt wegen der Erlegung des Schwans vor Gurnemanz steht, hat er die einzige Entschuldigung: „Ich wußte sie (die Schuld) nicht." Wagner, Parsifal, I. V. 269.

B. Wie steht es mit der Freiheit des Willens? (Psychologie § 82.) Es ist unsere innerste Überzeugung, daß wir angesichts einer Überlegung so oder anders handeln könnten. Dabei geht es nicht ohne Kampf gegen Gefühle und Begierden ab. Aber ein Grund der Entscheidung muß vorhanden sein. Die Erziehung bemüht sich mit der Religion im Bunde, dem Willen die richtige Wahl an die Hand zu geben, und Willensfreiheit ist dann Gebundenheit an eine ideale Einsicht. Dabei muß ich aber das Richtunggebende, das wahrhaft Gute, klar erkennen. Ein Stumpfsinniger kann nicht tugendhaft sein, sagt Herbart. Das lehrt nun auch Sokrates, aber freilich kennt er den Gewissenskampf nicht, sondern meint, daß rechtes Wissen ohne weiteres in Tugend übergehe, Tugend sei. Insofern aber stimmen wir wieder mit Sokrates überein, als durch sittliche Übung das tugendhafte Gebaren zur zweiten Natur werden kann.

C. Welches Wissen ist aber die Tugend? Bisher hörten wir von Wissen und richtigem Wissen. Aber wovon? Worin besteht dieses rechte Wissen? Damit kommen wir vom Formalen zum Inhaltlichen (Materialen). Wir müssen hier zunächst einen Blick auf das werfen, was durch die beste Einsicht gelenkt werden soll und bei Sokrates infolge seiner noch unentwickelten Seelenkunde noch ungeklärt ist, nämlich den Willen. „Es ist überall nichts in der Welt . . . zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden als allein ein guter Wille", sagt Kant (Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Herausgeg. von Th. Fritzsch, Leipzig, Reclam, S. 21). „Tugend ist Verbindung zwischen der Einsicht und dem ihr entsprechenden Wollen" (Herbart). Gesundheit des Kopfes und Reinheit des Willens ist nach Schiller für den vollendeten Charakter erforderlich. Wann ist nun aber ein Wille gut, worauf muß er gerichtet sein, welchen Wertmaßstab muß ich daran legen, aus welcher Gesinnung muß eine menschliche Handlung erfließen, damit sie für gut erklärt werde?

Man kann eine Willenshandlung nach den drei Gesichtspunkten bewerten, ob sie angenehm, nützlich oder gut ist. Der Anhänger der Glückseligkeitslehre (Eudämonist (εὐδαμονία), Hedoniker (ἡδονή)), bewertet eine Handlung nach der Annehmlichkeit (Sinnenlust). Ziel: Lebensgenuß. Der Nützlichkeitsjäger (Utilitarier) richtet sich nach Vorteil oder Schaden. Ziel: Nutzen. Der Idealist aber hält etwas für nützlich und angenehm, nur wenn, und dann, weil es gut, d. h. der Würde des vernünftigen Wesens angemessen ist. Sein Leitgedanke (Ideal) ist: Geistig-sittliche Vervollkommnung.

Der Inhalt des Guten ist verschieden bezeichnet worden als höchstes Gut, Tugend, Würde, Pflicht. Es sind dies keine erfundenen Bestimmungen, sondern in der Natur des Menschen begründete, und Sokrates tat recht, sie induzierend aus dem Bewußtsein des Menschen hervorzuholen. Der gute Mensch verzichtet auf alle Güter gegenüber dem Guten, und daß Pflichterfüllung bis zur Selbstaufgabe kein leerer Wahn ist, hat dieser Krieg mit furchtbarer, aber tröstender Unwiderleglichkeit gezeigt.

Es wird nun viele Fälle geben, wo überhaupt nur die beiden ersten Gesichtspunkte eine Rolle spielen (z. B. bei Stillung der Körperbedürfnisse, bei Berechnung eines kaufmännischen Vorteils) und auch Sokrates hat in solchen Erwägungen berechtigte Beweggründe erblickt. Überall aber, wo der dritte Wertmaßstab in Frage kommt, muß er ausschlaggebend sein. Diese Gebote der Sittlichkeit, das ist auch Sokrates' Ansicht, besitzen an sich unbedingten Wert, sind an sich erstrebenswert, fordern allgemeine unbedingte Anerkennung [absolute idealistische Ethik].

D. Es gibt drei Gebiete, in denen Forderungen an den Menschen erhoben werden. 1. Das Gebiet der logisch-begrifflichen Verknüpfung (Erkenntnislehre und Logik), Vorbedingung für die anderen. Hier handelt es sich um wahr und richtig. 2. Bei den ästhetischen Verhältnissen dreht es sich um die Frage nach dem Schönen. Sie beanspruchen immer nur dann Gültigkeit, wenn sich einer damit abgibt. 3. Das Reich der Sittlichkeit, aufs engste verwachsen mit dem der Religion. Hier handelt sich's um das Gute und dessen Urheber, Gott. Nur das dritte Gebiet wurde, wie wir wissen, recht eigentlich von Sokrates bearbeitet. Was seinen Gottesglauben betrifft, so hielt er zwar an dem Herkommen fest, aber er suchte auch die Frömmigkeit begrifflich zu erfassen. Göttlich ist ihm, was den sittlichen Begriffen entspricht. Seine Grundauffassung ist monotheistisch (man denke an Heraklits Weltvernunft und Anaxagoras' νοῦς). Er spricht von einer in der Natur und im Menschen erkennbaren Zweckmäßigkeit.

Aber er bezieht diese natürlich-kindlich nur auf das Wohl des Menschen [teleologischer Optimismus; Theodizee]. Wem fiele da nicht das wohl auf Hegel gemünzte Xenion ein: „Welche Verehrung verdient der Weltenschöpfer, der gnädig | Als er den Korkbaum schuf, gleich auch die Stöpsel erfand"? — Aber in Sokrates' ruhiger Zuversicht angesichts des Todes bewährte sich seine Weltweisheit und kündigte sich eine Ahnung eines glücklichen Jenseits an.

E. Die in sittlicher Hinsicht dargelegten Gesichtspunkte können nun auf den einzelnen bezogen werden (Individualethik) oder — und das ist das Höhere — auf die Gesamtheit (Sozialethik). Letzte ist dem Sokrates fremd, aber er war doch ein zu guter Staatsbürger, um nicht mit der Erziehung des einzelnen auch dem Ganzen nützen zu wollen. Er tadelte doch, was ihm im Staate verbesserungsbedürftig erschien, z. B. die Losämter, und starb, weil die Gesetze des Staates, also der Gesamtheit, es so verlangten.

F. Nun stellt aber Sokrates mehrmals die Glückseligkeit als das höchste Ziel menschlicher Handlungen hin. Ist das nicht der eben früher abgelehnte Eudämonismus? Wir wissen aus der Kulturgeschichte (Weimer, S. Göschen, B. 145, S. 94), daß sogar eine große und einflußreiche Gruppe von Erziehern, die Philanthropisten, ihre Aufgabe darin erblickte, den Zögling zur Glückseligkeit zu führen. Meint das nun auch Sokrates? Es gilt da wohl zu verstehen, was er unter Glückseligkeit meint: Nicht irgend eine Lust, sondern die Eigenveredlung, die geistige Vollkommenheit. Haben wir in diesen schrecklichen Zeiten nicht das Gefühl, daß wir uns des Sonnenscheins, wenn der Friede einmal kommt, erst

recht freuen dürfen, weil wir ihn durch Not, Leiden und Pflichterfüllung verdient zu haben glauben? Und in welch schreiendem Gegensatz steht die oft bis zum Lebensüberdruß versumpfende Gemütsleere des Genuß- zur freudigen Lebensbejahung des Arbeitsmenschen? Also würdig müssen wir uns der Glückseligkeit machen und das geschieht durch die „Tugend, als die Würdigkeit, glücklich zu sein". (Kant.)

So gehört der Wahrheitsucher Sokrates durch seine Begründung der wissenschaftlichen Sittlichkeitslehre nach Ziel und Mitteln zu den erhabensten Lehrmeistern der Menschheit. Man kann abschließend sein Lebenswerk mit den Worten Ciceros und Aristoteles' kennzeichnen. Jener sagt (Disp. Tuscul. V 4, 10): Socrates autem primus philosophiam devocavit e caelo et in urbibus conlocavit et in domus etiam introduxit et coegit de vita et moribus rebusque bonis et malis quaerere. Bei Aristoteles (Metaph. 1078b 28) heißt es: *δύο γάρ ἐστιν, ἅ τις ἂν ἀποδοίη Σωκράτει δικαίως· τοὺς δ' ἐπακτικοὺς λόγους καὶ τὸ ὁρίζεσθαι καθόλου*: Zweierlei kann man mit Recht dem Sokrates zuschreiben, die Induktion und das Verfahren, durch Definition zu allgemeinen Begriffen zu gelangen.

Wir sahen bisher im Fortschritt der Menschheit Glaube, Zweifel, geprüftes Wissen als Entwicklung des Sittlichen, Dogmatismus, Skeptizismus, Kritizismus auf dem Gebiet der Erkenntnis überhaupt (Jerusalem, Einleitung in die Philosophie, 1913, S. 60; Busse, a. a. O., S. 132). Schutt war hinweggeräumt, Grundlagen für ein neues Gebäude gelegt. Aber es waren eben erst neue Anfänge, manche Räume mußten von Grund auf wieder oder überhaupt erst errichtet werden. Der Baumeister des neuen Tempels der Philosophie war Platon.

VIII. Die Krönung der griechischen Philosophie durch Platon.

Wie sein Lehrer Sokrates ging auch Platon von sittlichen Erwägungen aus, aber allmählich umspannte sein Nachdenken in systematischem Zusammenhange das ganze Gebiet der Philosophie.

Ähnlich war auch der Entwicklungsgang Kants (Heußner, Die philosophischen Weltanschauungen, 1912, S. 121 f.).

Zusammenstellung gelesener Platonischer Kunstausdrücke und Darstellungsmittel. Zur Seelenkunde: *αἴσθησις* sinnliche Wahrnehmung, *λόγος* Begriff, *μνήμη* Erinnerung, *ἐπιθυμία* Begierde — *θυμός* Mut, Wille — *νοῦς* Vernunft (die drei Seelenteile), Assoziation und Reproduktion durch Gleichheit und Ähnlichkeit (Phäd. 73D f.).

Zur Logik: Synonyma: *φιλόσοφος* — *φιλομαθής* — *φιλόκαλος*, Unterordnung (Subsumption (Logik § 50)) Krit. 47, Determination (von *οἱ πολλοί* bis zum Sachverständigen in sittlichen Dingen Krit. 48), Induktion Krit. 46, Deduktion Krit. 49B, Definition (vom Tode Phäd. 64B), Schlußform Barbara (Logik § 52), Phäd. 64 ff., Analogieschlüsse Apol. 20B, Krit. 49C.

Zur Erkenntnislehre und Metaphysik: *νόησις* Vernunfterkenntnis, *δόξα* (*δοξάζειν*) die bloße Durchschnittsmeinung — (*ἀληθὴς*) *ἐπιστήμη* (*ἐπίστασθαι, εἰδέναι, γιγνώσκειν*) die philosophisch geklärte Vorstellung; *ἰδέα* (*εἶδος*), *ἡ τοῦ ἀγαθοῦ ἰδέα, αὐτὸ τὸ ἴσον* usw. (Phäd. 78D, 79D, 80B), *ἀνάμνησις* Erinnerung an das im Vorleben der Seele Geschaute, *ἔρως* (die Platonische Liebe) Liebe zur Schönheit, *νοητὸς τόπος* intelligible Welt, *δημιουργός*

Weltschöpfer; *ὥστε ταχὺ πάλιν πίπτειν εἰς ἄλλο σῶμα* (*τὴν ψυχήν*) Metempsychose; die Form des Mythos. Gleichnisse: Die Höhlenbewohner (Pol. 514), der Weise will sterben (Phäd. 61 D); Objektive Welt — Sinnlichkeit — Verstand — Vernunft (Ich) (im Anschluß an Phäd. 516 f. nach Chamberlain, Kant, München 1905, S. 260 in konzentrischen Kreisen).

1. Erkenntnislehre und Metaphysik.

Das Um und Auf der Platonischen Philosophie ist die Ideenlehre. A. Ihr liegt der sokratische Gedanke zugrunde, die Tugend durch das rechte Wissen zu gewinnen. Aber Platon geht über seines Lehrers bloß auf die sittliche Seite gerichtetes Erkenntnisstreben hinaus, er sucht mit Hilfe der begrifflichen Untersuchung (Dialektik) zur Wissenschaft vom wahren Sein der Dinge überhaupt (Kants Ding an sich) vorzudringen (ethische Metaphysik).

Ähnlichkeiten mit Sokrates: 1. Richtung der Forschung. 2. Der induktive Weg zur Auffindung der Begriffe (*συναγωγή*).

Unterschiede zu Sokrates: 1. Platon suchte durch Einteilung (*διαίρεσις, τέμνειν*) zu einer geordneten Übersicht (einem System) der Begriffe zu gelangen. 2. Platons weltgeschichtliche Neuerung: In den Begriffen erfassen wir das bleibende Wesen der Dinge (*αὐτὰ τὰ πράγματα, οὐσία, τὸ ὄντως ὄν*). Diesen Inhalt an sich der begrifflichen Erkenntnis nennt er die Idee (*ἰδέα, εἶδος, μορφή*). Man beachte, daß alle drei griechischen Ausdrücke „Gestalt" bedeuten: Platon, die Künstlernatur, wie nur je ein Grieche es war, erfaßt durch ein inneres Schauen die Urgestalt des Seienden, denn erst in der Gestalt bekommt ihm das Unfaßbare Greifbarkeit und Sinn. (Vgl. Chamberlain, Kant, S. 436 f., 588). Die Ideen sind also die gestaltenden, formgebenden Urdinge. Dieser Ideenwelt stehen nun nach Platons Lehre die werdenden und vergänglichen Dinge gegenüber. Es gibt also nach ihm zwei Welten: die des wahren (objektiven) Seins, die ist und nie wird, zugänglich durch die vernünftige Erkenntnis (*νόησις*), und die Welt des Scheins, die Welt dessen, was wird und nie ist, gewonnen durch die Sinneswahrnehmung (*αἴσθησις, δόξα*). So sehen wir in dieser eigenartig großzügigen Aufstellung den wunderbaren Versuch einer Vermittlung (Synthesis) des zwischen Heraklit und Parmenides festgestellten, bisher unversöhnbar erschienenen metaphysischen Grundgegensatzes.

B. Platons Ideen kennzeichnen sich genauer so: 1. In logischer Beziehung sind sie die Gattungsbegriffe, das *ἓν ἐπὶ πολλῶν*, wie sie Aristoteles nennt. In der Tat ist der Begriff gegenüber den Einzeldingen das Beharrende (Baum — ein Baum). 2. Sie sind aber *χωριστοί* (getrennt), d. h., es kommt ihnen ein von den Sinnendingen getrenntes, selbständiges Sein zu. Das Verhältnis der Einzeldinge zu den Ideen nennt Platon *μέθεξις, κοινωνία*: Die Sinnendinge sind nur, insofern sie an den Ideen teilhaben. 3. Sie stellen das an und für sich Seiende, das eine, unveränderliche Sein, das Unbedingte (Absolute), das Ding an sich, dar, *αὐτὸ καθ' αὑτὸ μεθ' αὑτοῦ μονοειδὲς ἀεὶ ὄν. — οὐδέποτ' οὐδαμῇ οὐδαμῶς ἀλλοίωσιν οὐδεμίαν ἐνδέχεται* (unveränderlich). 4. Die Idee ist das Urbild (*παράδειγμα*), von dem das Sinnending nur ein Abbild (*εἴδωλον*) ist. 5. In ästhetisch-ethischer Beziehung ist die Idee das vollkommene Musterbild.

C. Wie kommen wir aber zur Erkenntnis der Idee? Da die Idee in den körperlichen Dingen nicht enthalten ist, die ja nur ihre Ab- oder Schattenbilder sind, so müssen, folgert Platon, die Ideen ein ursprünglicher Besitz der Seele sein, deren sie sich beim Anblick jener Abbilder erinnert. Das ist Platons eigenartige Lehre von der ἀνάμνησις (Erinnerung; Menon!). Die Seele, so lehrt er, hat vor dem Eintritt in dieses irdische Leben die Ideen geschaut und erinnert sich ihrer nun bei der Wahrnehmung der den Ideen entsprechenden sinnlichen Erscheinungen (psychologischer Grund: Ähnlichkeit. Psychologie § 28).

Dabei entsteht der Eros. Auch Sokrates gebrauchte diesen Ausdruck (ἔρως), um den inneren Trieb nach dem Erforschen der Wahrheit zu bezeichnen.

So sagt Aristoteles (Met. I 1): πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει, alle Menschen streben von Natur aus nach dem Wissen.

Bei Sokrates ist der Eros die wahre Freundschaft, die sich im gemeinsamen Suchen nach geistig-sittlicher Vervollkommnung betätigt. Platon gibt dem Worte ἔρως eine weitere Bedeutung: Aus dem schmerzlichen Bewußtwerden des Unterschiedes zwischen der Idee und ihrer Erscheinung geht der philosophische Trieb hervor, die sehnsuchtsvolle Liebe zur übersinnlichen Idee, der aus dem vergänglichen Wesen der Sinnlichkeit zu dem unsterblichen Wesen der Ideenwelt zurückführt.

An der Spitze aller Ideen steht die des Guten. (So spitzt sich Platons Pluralismus zu einem Monismus zu.) Weil alles, was ist, zu etwas gut ist, so ist die Idee des Guten überhaupt oder die des unbedingten Zweckes die, der alle anderen untergeordnet sind. Sie ist die Sonne im Reiche der Ideen, die Weltvernunft, der νοῦς, die Gottheit. Man erkennt hier den Gedanken des Anaxagoras in unstofflicher Vollendung. Von einem persönlichen Gotte ist auch hier keine Rede. So ist nach Platons zwecksetzender (teleologischer) Welterklärung die Ideenwelt zugleich Zweck und Ursache des Geschehens der körperlichen Welt.

In dem Dialog Timaios erscheint in mythischem Gewande der Weltschöpfer, δημιουργός, der, auf die Ideen schauend, d. h. in seiner vollendeten Weisheit und Güte, diese beste aller Welten erschaffen hat.

(Später nahm Platon auch die Pythagoreische Zahlenlehre in seine Lehre auf: Die mathematischen Formen werden ihm nun das Bindeglied, mittels dessen die Ideen den Raum (ἄπειρον, μὴ ὄν) zwecktätig zur Sinnenwelt gestalten).

Über Aristoteles' Weiterbildung der Platonischen Ideenlehre s. die Einleitung in unserer Ausgabe von Huemer, S. XXIV f. Bei Platon sind demnach universalia (die allgemeinen Begriffe) ante rem [transzendenter Realismus], bei Aristoteles universalia in re [immanenter Realismus, auch innerhalb des objektiven Idealismus]; heutiger Hauptzug: universalia post rem.

2. Seelenlehre.

Platon unterscheidet drei Teile der Seele. Sie sind: 1. Das ἡγεμονικόν (Führende) oder λογιστικόν (Denkende). Das ist der leitende und vernünftige Teil, er ist den Ideen zugewendet und kommt eigenartig den Hellenen zu. 2. Der

θυμός oder das θυμοειδές (Mut oder Mutartige), der kraftvolle Wille, bei den nordischen Völkern zu finden. 3. Das ἐπιθυμητικόν (Begehrliche) oder φιλοχρήματον (Besitzgierige), die sinnliche Begehrlichkeit, den südlichen Völkern eigen.

Beurteilung: Ähnlichkeit mit unserer Seelenlehre: 1. Auch Dreiteilung. 2. Auch hier Wahrnehmen und Erkennen; Fühlen; Begehren. Unterschiede: 1. Die Wahrnehmungen (αἰσθήσεις) gehören nach Platon nicht zum λογιστικόν. 2. Der νοῦς umfaßt nicht nur das Wissen der Ideen, sondern auch die ihm (nach Sokrates) entsprechende Willensbestimmtheit der Tugend. 3. Die Teile der Seele denkt sich Platon getrennt voneinander, während sie nach unserer Auffassung eine Dreieinigkeit darstellt.

Aristoteles unterscheidet Empfindung (αἴσθησις), Begehren (ὄρεξις) und Vernunft (νοῦς); Augustinus memoria (esse), intelligentia (nosse), voluntas (velle); die Scholastiker sensibilitas, ratio, appetitus.

3. Platons Sittenlehre hängt mit seiner Seelenlehre aufs innigste zusammen. Je nachdem nämlich bei den Menschen der eine oder der andere Teil vorherrscht, stellt sich bei ihnen die eine oder die andere Tugend vollendeter dar. Seine vier Haupt(Kardinal-)tugenden sind: 1. Dem ἡγεμονικόν zugeordnet die σοφία, Tugend der Weisheit. 2. Dem θυμοειδές entsprechend die ἀνδρεία, (edle) Willensstärke. 3. Dem ἐπιθυμητικόν zukommend die σωφροσύνη, Selbstbeherrschung. 4. Die δικαιοσύνη, die maßvolle Ordnung, setzt die drei Seelenteile in das richtige Verhältnis und weist jedem seine Aufgabe zu (τὰ ἑαυτοῦ πράττειν). Sie stellt das sittliche Gleichgewicht der Seele dar. Das wahre Glück des Menschen (εὐδαιμονία) liegt in der höchsten Vollkommenheit, mit der die Seele an der Ideenwelt teilnimmt, d. i. im sittlichen Leben.

4. Wieder im engsten Zusammenhang mit seiner Seelen- und Sittenlehre steht Platons Lehre vom Muster(Ideal)staate.

Der Staat hat die erzieherische Aufgabe, das ganze Lebensverhältnis der Gesellschaft nach den Grundsätzen der sittlichen Bestimmung des Menschen so einzurichten, daß alle durch die Tugend glückselig werden. Der rechte Staat zerfällt daher ebenso wie die Seele des einzelnen in drei gesonderte Teile und zwar von unten nach oben: Nähr-, Wehr- und Lehrstand (Indische Kasteneinteilung!). 1. Die große Masse der Bürger (δῆμος, γεωργοὶ καὶ δημιουργοί, dem ἐπιθυμητικόν oder φιλοχρήματον entsprechend,) besorgt die alltäglichen Bedürfnisse der Nahrungsbeschaffung des wirtschaftlichen und gewerblichen Lebens. 2. Den Kriegern und Beamten (ἐπίκουροι, dem θυμοειθές entsprechend,) kommt die Landesverteidigung und Durchführung der Gesetze zu. 3. Die Herrscher (ἄρχοντες, dem ἡγεμονικόν oder λογιστικόν entsprechend,) bestimmen nach ihrer Einsicht die Gesetzgebung und die Grundzüge der Verwaltung (H. v. Arnim, Die politischen Theorien des Altertums, Wien, Heller 1910, S. 40ff.). Die Vollkommenheit des Staates, seine Tugend, ist die Gerechtigkeit (δικαιοσύνη), die dann erreicht ist, wenn jeder das Seine tut und die Machtverhältnisse aller drei Stände richtig verteilt sind. Darum müssen die Herrscher höchste Bildung und Wissenschaft (σοφία), die Krieger mut-

volle Pflichterfüllung (ἀνδρεία), das Volk den die Begierden zügelnden Gehorsam (σωφροσύνη) besitzen. Tritt irgendeine Verschiebung ein, derart daß etwa der Mut (die Ehre), die Begierde (der Reichtum) oder zügellose Einheit des einzelnen an Stelle von Vernunft und Gerechtigkeit die Herrschaft an sich reißen, so entstehen die verschiedenen Arten der schlechten Verfassungen (Arnim a. a. O., S. 53ff.).

Platons Verfassung stellt eine Aristokratie im wahren Sinne des Wortes, d. i. eine Herrschaft der Besten dar. „Es wird der Leiden kein Ende sein", sagt Platon, „ehe nicht entweder die Philosophen Herrscher oder die Herrscher Philosophen (= vollkommen Wissende oder Gebildete) sind."

Beurteilung und Vergleichung.

Von unserem Standpunkte Abzuweisendes:

1. Eigentümlich ist dem Platonischen Staate die auf starrer Sonderung der Seelenteile beruhende Trennung der Berufe. Die Menschen lassen sich aber nicht in diese Einteilung pressen, sondern es sind die gegebenen Ungleichheiten ins Auge zu fassen. Solche bestehen in Hinsicht auf Geburt, Vermögen, und was das Wesentliche ist, in intellektueller und moralischer Beziehung, wie schon Platons großer Schüler Aristoteles hervorgehoben hat. Deshalb legt die Erziehungswissenschaft unserer Tage das Schwergewicht auf die Begabung (W. Rein, Die Volkserziehung nach dem Kriege, 10. Band der Wiener Urania-Bücherei, S. 42).

2. Befremdlich wirkt sodann die Aufhebung des Familienlebens durch das Eheverbot, die Frauen- und Kindergemeinschaft. Auch dagegen hat sich Aristoteles gewendet.

3. Ebenso hat er Platons schrankenlose Gütergemeinschaft an beweglicher Habe, Grund und Boden (Kommunismus) als unnatürlich und verhängnisvoll abgelehnt.

4. Uns mutet auch die merkwürdige Verkennung der Kunst (Verweisung Homers aus dem Musterstaate wegen seiner unwürdigen Göttervorstellungen) absonderlich an und erscheint uns als eine bedauerliche Unterschätzung des erzieherischen Wertes der Kunst.

Dagegen entsprechen unserer Anschauungsweise:

1. Eine in richtigen Schranken sich haltende Gleichberechtigung der Frauen.

2. Die Grundforderung, daß jeder im Staate seine Pflicht tue.

3. Der reine Gottesbegriff, zu dem alle erzogen werden sollen, und die Tugend als Staatszweck.

4. Der Grundsatz, daß die Herrscher die Besten und Weisesten sein müssen.

Platons Staat ist ein Priesterstaat, in dem alles von der Weisheit der Archonten abhängt (wie in der katholischen Kirche vom Papste und den Bischöfen). Aber sein Staat wurzelt im Jenseits und übersieht das Böse im wirklichen Leben. In dem Werke seines Alters, den „Gesetzen" (vom zweitbesten Staat) hat er denn auch einige seiner großgedachten, aber verstiegenen Forderungen fallen gelassen und sich mehr der Wirklichkeit anbequemt. Dies tat auch Aristoteles in seiner Staatslehre, der „Politik".

IX. Rückblick.

Der griechische Geist hat also von Thales bis Platon folgende Stufen durchlaufen: 1. Urstoffaufspürung (Naturphilosophie). 2. Lehre vom ursachlosen Werden (kein Sein). 3. Lehre vom unbedingten Sein (kein Werden; höchstens daß uns die Sinne ein Werden vortäuschen). 4. Kein ursachloses Werden, sondern Bewegung bleibender Atome. 5. Das einzig Seiende, die Form, vom veränderlichen Stoffe getrennt (Platon).

Dabei verfuhr der denkende Geist selbstherrlich, ohne sich die Bedingungen der Erkenntnis klar zu machen und sich der Schwierigkeiten bewußt zu werden [Dogmatismus], von oben herab. Das Ergebnis war zuerst ein realistisches, ja materialistisches, bis Anaxagoras Körper und Geist trennte. Den Höhepunkt erreicht die philosophische Betrachtung in Sokrates und Plato, bei denen sich der Geist als denkendes Wesen vom Körperlichen scheidet. Hiermit ist die Welt des Geistes entdeckt, die „Geisteswissenschaften" nehmen von nun an eine besondere Stelle ein.

X. Ausblick.

Platon und Kant.

Wir wollen von dem größten Philosophen der Griechen nicht scheiden, ohne auf unseren größten Denker Kant einen vergleichenden Blick geworfen zu haben. Wir wissen schon, Kant hatte, als er sein großes Werk begann, wie Platon das Gebiet der Sittlichkeit im Auge; auch bei ihm spielt immer wieder das Ding an sich (*αὐτὰ τὰ πράγματα*) herein; auch in Kants Philosophie erfassen die Suchenden die Wahrheit mittels des reinen Denkens (*αὐτῇ καθ' αὑτὴν εἰλικρινεῖ τῇ διανοίᾳ χρώμενοι*), bei beiden ist also das Denken Mittel des Erkennens [rationalistische Erkenntnistheorie].

Mit dem Denken erfassen wir einen Gegenstand oder einen Vorgang außer uns. In geheimnisvoller Weise wird nun durch das sprachliche Urteil ein äußerer und ein innerer Vorgang zusammengefaßt. Dies ist ein Baum, heißt: Ich, das denkende Subjekt, erkenne in diesem Gegenstande einen Baum. Ein äußerer Gegenstand und mein Erkennen, zwei ganz verschiedene Dinge (*ἕτερα*, würde Platon sagen,) sind hier verbunden. Die einen metaphysischen Erklärer sagen nun, das kommt daher, weil alles geistig ist [Spiritualismus], die anderen, weil alles Stoff ist [Materialismus], die dritten wieder erklären, Geist und Stoff stehen miteinander in irgendeiner Beziehung [Dualismus].

Der Unbefangene wird sich nun wohl die Sache so zurechtlegen, daß unser Denken sich nach den Dingen richtet. Man muß sich nach der Decke strecken, sagt ein altes Sprichwort oder, um einen anderen Vergleich anzuwenden, so ist uns wohl die Vorstellung geläufiger, daß sich ein Wagen nach dem Geleise richten muß, statt umgekehrt, und wenn einmal irgendwo Spurweite und Geleise sich nicht decken, so wird man eben die erste ändern und nicht die Geleise aufreißen und umlegen. Weil die Dinge räumlich und zeitlich geordnet sind, bewegt sich unser Denken in räumlichen und zeitlichen Vorstellungen; weil die Ereignisse sich nach dem Gesetze von Ursache und Wirkung bedingen, darum denke ich auch Ursache und Wirkung und lege sie im sprachlichen Urteile nieder: mein Denken streckt sich nach den Dingen, mein Erkenntniswagen fährt auf dem von ihnen vorgezeichneten Geleise. So hat es auch Platon mit seiner auf die Ideen gerichteten Vernunfterkenntnis gemeint.

Kant aber schlug in seiner „Kritik der reinen Vernunft" (1781) den entgegengesetzten Weg ein. Infolge der Schwierigkeiten, die die landläufige Ansicht dem philosophischen Nachdenken bot, glaubte er sich zur Umkehrung des Satzes genötigt und erklärte: der Mensch schafft sich selbst die Formen des Erkennens, die Dinge strecken sich also nach der menschlichen Erkenntnis.

Wie kam er nun zu dieser wahrhaftig kopernikanisch-umstürzlerischen Gedankentat? Wer eine Eiche wahrnimmt, sieht den mächtigen Stamm, die knorrige Rinde, die tiefgrünen Blätter, die becherartigen Früchte und schreibt nun alle diese Wahrnehmungen zusammenfassend einem Dinge als Eigenschaften, einer Substanz, dem beharrlichen, im Wechsel der Erscheinungen unveränderlichen Wesen der Dinge, als Akzidenzen zu. Das wäre nicht möglich, sagt nun Kant, wenn nicht unser Verstand eben diese Denkform der Substanz schon (a priori) besäße. Dasselbe gilt von dem ursächlichen Zusammenhange (der Kausalität) und den übrigen zehn Stamm- oder Verknüpfungsbegriffen (Kategorien). Unser Erkenntniswagen bestimmt das Geleise, in dem er zu fahren hat. Unser Verstand schreibt den Dingen die Gesetze vor, so lautet die umstürzlerische Lehre Kants. Um die Dinge sehen zu können, stellt sie unser geistiges Auge auf den Blickpunkt ein (Psychologie § 23, 1). Der Rohstoff, mit dem er sich beschäftigt, kommt unserem Verstande von außen durch die Empfindungen. Diese ordnet der Verstand nach der Ordnung von Raum und Zeit, weil wir auch diese Anschauungsformen in uns haben. (Eine Vorstellung in Raum und Zeit ist ein Körper.) Sinnlichkeit — so nennt Kant die apriorischen Anschauungsformen Raum und Zeit — und Verstand sind die Erkenntnismittel, mit denen unser Geist den ihm von außen zugeführten Rohstoff der Erkenntnis bearbeitet.

Das Ergebnis dieser Arbeit ist der fertige Erkenntnisinhalt, die Welt wie sie uns erscheint. Denn über die Dinge an sich, wie sie beschaffen sind, läßt sich nichts aussagen (*περὶ αὐτῶν τῶν πραγμάτων, ὁποῖά τινά ἐστίν, οὐκ ἔχω λέγειν* würde Platon sagen). Wir können schließen, daß es Dinge außer uns gibt, die auf uns wirken und Empfindungen in uns hervorrufen, aber zwingend ist dieser Schluß nicht. Die Dinge an sich sind für uns unerkennbar. Kant selbst zweifelte nicht daran, daß es solche gebe, aber aussagen können wir von ihnen nur, wie sie uns erscheinen (R. Ostermann, Das Erkenntnisproblem, in Schillings Pädagogischen Studien, 36 (1915), S. 319—330).

Platon aber lehrt, daß wir die Dinge an sich, die Ideen zu erfassen vermögen, der Idealist geht über die Erfahrung hinaus und sucht sich der letzten Dinge selbst zu bemächtigen. Durch die Aufstellung der außerweltlichen Ideen ist Platon der Vater des nach Kant einsetzenden deutschen Idealismus (Vertreter: Fichte, Schelling, Hegel) geworden. Auf die Spitze getrieben erscheint diese Richtung in Schopenhauers Satze: Die Welt ist meine Vorstellung. Darnach gibt es also nur Erscheinungen und alles wird zu der vom „Schleier der Maja" umhüllten Traumwelt. Irrtümlich glaubte Schopenhauer, die eigentliche Meinung Kants herausgearbeitet zu haben.

Gegenüber diesen Verstiegenheiten und unhaltbaren, wenn auch im einzelnen feinste Beobachtungen und Erklärungen aufweisenden Deutungsversuchen des Welträtsels hat der Philosoph Herbart mit ruhiger Klarheit wieder auf die Notwendigkeit einer auf Erfahrung gegründeten Philosophie hingewiesen und ist so der Vollender Kants nach der realistischen Seite hin. Auch er hält an der Unerklärbarkeit der letzten Dinge fest und lehrt, daß wir nur den Schein der Dinge haben, hinter dem das wahre Sein stecke. Auf Grund einer an Leibniz' Monadenlehre und die Atomistik des Altertums erinnernden, streng logisch aufgebauten Atomenlehre entwickelt er eine auf Erfahrung gegründete realistische metaphysische Grundansicht.

In seiner „Kritik der praktischen Vernunft" (1788) hatte Kant Wissen und Glauben scharf getrennt. Logisch erreichbar ist ein Wissen von dem, dessen Gegenteil unmöglich ist. Was darüber hinausgeht, ist Sache des Glaubens. So stellte Kant Gott, Freiheit, Unsterblichkeit als Forderungen (Postulate) der menschlichen Vernunft hin. Herbart gründete seine Sittlichkeitslehre (wie Kant Wissen und Glauben scheidend) auf sittliche Musterbilder. Solcher gibt es nach ihm fünf: die Idee der Freiheit, Vollkommenheit, des Wohlwollens, Rechtes und der Billigkeit, welche an das Gewissen allgemein verbindliche Ansprüche stellen. So berührt sich Herbart mit Platon in seiner ethischen Ideenlehre [Praktischer Idealismus im Gegensatz zum oben erwähnten metaphysischen Idealismus].

Die Philosophie unserer Tage geht nicht mehr von oben, sondern von unten, von der

Erfahrung aus, anknüpfend an die Einzelwissenschaften. Während aber diese oft und oft auf restlose Erklärung verzichten, unternimmt es die Philosophie in immer wieder erneutem Anlauf, Zusammenhänge herzustellen und einen befriedigenden letzten Erklärungsgrund zu finden. Wie stolz ragt schon das Gebäude der Wissenschaften, trotzdem es auf oft so schwankenden Hilfsbegriffen errichtet ist! Und zur Prüfung, Durchleuchtung, Vergleichung, Zusammenfassung der Begriffe werden die Wissenschaften, wollen sie ihr Werk beruhigt fortsetzen, der Philosophie nie entbehren können. Darüber hinaus hat die Philosophie noch ihre besonderen Aufgaben, wie uns dieser Weg von Thales bis Platon gezeigt hat (erfahrungsgemäße Grundlage, metaphysische Spitze).

Bringen wir nun aus Platons zum Teil auf einer unprüfbaren, höchstens nacherlebbaren Kraft des innern Schauens gegründeten Lebenswerk nur diese drei Überzeugungen mit heim: Daß im Geiste das Wesen des Menschen beruht, daß es unantastbare sittliche Musterbilder gibt und daß über allem Erdentreiben die Wahrheit thront, deren Strahlen auch unsere Augen treffen, dann können wir getrost nach Hause gehen, dann haben wir diesen beschwerlichen Weg nicht umsonst gemacht.

Der Aufstieg der Begabten und die Universitäten

Von Professor Ernst Bernheim in Greifswald

Die unten angeführte Schrift von Spranger[1]), an die sich die folgenden Erörterungen anschließen, hatte ursprünglich in dem Sammelwerk ihren Platz finden sollen, das der „Deutsche Ausschuß für Erziehung und Unterricht" unter dem Titel „Der Aufstieg der Begabten" 1916 herausgegeben hat, mußte aber wegen Erkrankung des Verfassers nachträglicher Veröffentlichung vorbehalten bleiben. Demgemäß ist die Schrift nun gesondert als Beitrag zu jenem allgemeinen Thema, soweit es für die Universitäten in Betracht kommt, erschienen. Die gesonderte Publikation ist aber einer eingehenderen Behandlung zugute gekommen und verdient um so mehr, nachdenklich beachtet zu werden.

Spranger erfaßt das Problem tief- und weitgreifend in seinen psychologisch-pädagogischen Grundbedingungen wie in seiner Bedeutung für die wissenschaftlich-nationale Bildung. Von vornherein bezeichnet er scharf treffend das Dilemma des Problems, die zwiefache Art der Begabung und die zwiefache Aufgabe des akademischen Studiums, welche in Spannung, ja zum Teil in Widerspruch miteinander zu stehen scheinen: wissenschaftlich-theoretische und beruflich-praktische Begabung, Ausbildung des Gelehrten und Ausbildung des Berufspraktikers. Er sagt mit Recht (Seite 12): „Diese Differenz kann so groß werden, daß Köpfe, die bei der Theorie versagt haben, in der beweglicheren Welt der Lebenspraxis Bedeutendes leisten". Und mit erfreulicher Entschiedenheit erklärt er sich gegen eine einseitige Lösung der Frage.

---

[1]) Begabung und Studium. Von Eduard Spranger, o. ö. Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Leipzig, 1917. Verlag B. G. Teubner, Leipzig-Berlin. 99 Seiten in 8°.

In der Tat sind unseren Universitäten, wie sie im Geiste Wilhelm Humboldts neu begründet wurden, beide Aufgaben in die Wiege gelegt: „Die Bestimmung der Universität ist" — so heißt es in den Statuten — „die allgemeine und besondere wissenschaftliche Bildung gehörig vorbereiteter Jünglinge zu fördern und zu pflegen und dieselben zum Eintritt in die verschiedenen Zweige des höheren Staats- und Kirchendienstes, sowie für jeden Lebensberuf, zu welchem eine höhere wissenschaftliche Ausbildung notwendig oder nützlich ist, tüchtig zu machen."

Das eine ist kaum je in Frage gestellt: daß für die höheren Berufe wissenschaftliche Durchbildung erforderlich sei; und das ist heute mehr als je anerkannt, da man selbst in England eingesehen hat, welchen Vorzug Deutschland der wissenschaftlichen Ausbildung seiner Techniker verdankt. Man braucht darauf nicht weiter einzugehen, um so mehr aber auf die sich daraus ergebende Forderung, daß diejenigen der Hochschule fernzuhalten sind, die keine Begabung für wissenschaftliche Auffassung der Dinge besitzen. Spranger untersucht das Wesen und die Voraussetzungen solcher Begabung fein eindringend und erörtert im Anschluß daran die Mittel und Wege, wie die wünschenswerte Auslese zu ermöglichen sei, sowohl nach der negativen wie positiven Seite.

Diese wichtige Aufgabe fällt zunächst der Schule zu: sie soll die geeignete Vorbildung für wissenschaftliches Denken im allgemeinen geben und zugleich die individuellen Anlagen im besonderen möglichst zur Erkenntnis bringen und berücksichtigen, eine Doppelaufgabe, wie sie mutatis mutandis auch der Universitätsunterricht hat. Im Zusammenhang damit geht Spranger auf die neuerdings so viel erörterte Frage zweckmäßiger Gestaltung der Reifeprüfung ein und darüber hinaus auf die schon mehrfach erhobene Forderung, die Aufnahmebedingungen der Universität noch mehr als es in der letzten Zeit schon geschehen ist, zu erweitern.

Hiermit wird bereits der unmittelbare Anteil der Universität an dem behandelten Problem berührt und es werden entsprechende organisatorische Neuerungen verlangt. Spranger will den Zutritt zur Hochschule nicht ausschließlich von den Bedingungen der Abiturientenprüfung und dem normalen Lehrgang abhängig gemacht wissen, sondern tritt entschieden dafür ein, daß auch Leuten, die durch ihren Lebensgang auf anderen Wegen der Ausbildung geführt sind, ermöglicht werde, ihre Reife nachzuweisen, eventuell durch eine akademische Aufnahmeprüfung, welche die Studienziele des Betreffenden berücksichtigt und sich nicht formalistisch auf die Forderung von Kenntnissen versteift, die dem Studieninteresse des Kandidaten fern liegen. Spranger fürchtet mit Recht, daß man durch engherzigen Formalismus gerade Hochbegabte, die darum noch keineswegs einseitig begabt zu sein brauchen, zum Schaden der Gemeinheit vom Studium ausschließe. Nach unserer Meinung sollte man noch weiter gehen und, wie in den neueren amerikanischen Universitäten, Aufnahmeprüfungen einrichten, die in der Weise differenziert wären, daß dadurch der Zutritt zu je verschiedenen Arten von Vorlesungen und Übungen erlangt werde. Das bedingt freilich gewisse organische

Differenzierungen im Vorlesungswesen, aber das erscheint auch bei uns in Deutschland keineswegs utopisch, denn wir haben dergleichen schon in gewissem Maße, wie chemische und andere Vorlesungen für Mediziner, Lateinkurse für Juristen, auf dem Gebiete der Seminarübungen vielfach gesonderte Abteilungen für Anfänger, Mittelstufe und Fortgeschrittene, andererseits gibt es Vorlesungen, die ausdrücklich „für alle Fakultäten" bestimmt sind. Ich habe auf diese Dinge schon in meiner Schrift „Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart" 1898 hingewiesen.

Auf den Gedanken einer Übergangsstufe zwischen Schule und Universität, wie ihn besonders Paulsen empfohlen hat, geht Spranger nicht ein; eine derartige Einrichtung würde auch manches beitragen können, um die Erkenntnis der Anlagen und die richtige Berufswahl zu fördern.

Wieviel aber auch auf den Vorstufen der Universität dafür getan werden mag, die eigentliche Ausbildung für Wissenschaft und Lebensberuf ist doch Aufgabe der Universität, und hier fällt die endgültige Entscheidung über Begabung und Beruf. Mit aller Schärfe macht Spranger der heutigen Universität hier (S. 54 ff.) den Vorwurf, daß sie „geneigt ist, über der Sachkunde die Lebenskunde zu vernachlässigen", daß sie einseitig „die theoretische Fachbegabung gegenüber der praktischen Lebensbegabung überschätzt". Das ist ein grundsätzlicher Standpunkt, der noch keineswegs allgemein von der akademischen Welt geteilt wird. Vielmehr vertreten viele und gerade höchst angesehene Gelehrte die Meinung, es habe die Wissenschaft und daher der akademische Unterricht sich nicht um die Praxis des Berufs zu kümmern, ja es wird letztere fast als etwas Minderwertiges angesehen. Hier ist der entscheidende Angriffspunkt des ganzen Problems, und es tritt zutage, daß es entfernt nicht eine interne akademische Frage ist, um die es sich handelt, sondern eine Frage von der größten allgemeinen, von der größten nationalen Tragweite. Spranger erfaßt sie ganz in diesem Sinne; er sagt Seite 55: „Auf Menschen zu wirken hat jeder, der einen Kulturberuf ausfüllt; wenn er diese Menschen nicht kennt, mag er die Sache noch so gut kennen, sind seine Werkzeuge stumpf." Menschenkenntnis! Wie sehr und wie furchtbar verhängnisvoll es daran uns Deutschen dem Auslande gegenüber gefehlt hat und fehlt, zeigt die Vorgeschichte des gegenwärtigen Krieges, zeigt noch jeder Tag. Man hat ja angefangen, dies einzusehen, aber nur sehr oberflächlich und einseitig, indem man unseren Diplomaten diesen Mangel vorwirft. Uns alle trifft der Vorwurf, vor allen auch uns Akademiker. Wer von uns ist nicht aufs Tiefste enttäuscht worden, erfahren zu müssen, wie seit dem Ausbruch des Krieges jedes Einvernehmen mit auswärtigen Kollegen, in denen wir z. T. liebe Freunde gewonnen zu haben wähnten, abgerissen ist, selbst in den neutralen Ländern! Von welchen Illusionen ging der Aufruf unserer Professoren aus, der von den Berlinern angeregt war und sich an den internationalen oder vielmehr übernationalen Wahrheitsgeist der gelehrten Welt wandte! Welche Erwartungen hegen noch jetzt weite Volkskreise von den friedfertigen, humanen

Gesinnungen unserer Feinde, wenn wir ihnen nur freundlich entgegenkommen wollten! Denjenigen aber, die meinen, wir brauchten nur eingehendere Kenntnisse, immer nur wieder Wissenskenntnisse vom Ausland und seinen Verhältnissen, mögen die angeführten Worte Sprangers entgegengehalten werden und noch weitere, die er Seite 57 f. speziell über die Welt- und Menschenkenntnis unserer Diplomaten ausspricht.

Spranger charakterisiert nämlich Seite 55 ff. einige Forderungen, die sich für verschiedene Berufsgebiete aus dem in Rede stehenden Grundsatze ableiten lassen. Er verweilt eingehender bei den Forderungen für den Beruf des höheren Schulamtes, dessen praktische Bedeutung für das nationale Geistesleben so besonders groß ist und in der akademischen Vorbildung so besonders ungenügend zur Geltung kommt. Treffend sagt er Seite 60: „Man kann nicht einen jungen Menschen vier bis fünf Jahre mit allen Mitteln zum Gelehrten erziehen und dann beginnen, den Vierundzwanzigjährigen in zwei nachträglichen Jahren zum Erzieher umzubilden; in keiner anderen Fakultät, so streng man theoretische und praktische Ausbildung scheidet, besteht ein Analogon für dies Verfahren". In der Tat, welch ein Widersinn ist es, dem Studierenden das, was sein künftiges Lebensinteresse sein soll, in der ganzen Studienzeit, die für die Entwickelung der geistigen Persönlichkeit so maßgebend ist, gewissermaßen zu verheimlichen! Spranger fordert mit Nachdruck, daß Pädagogik als Berufskunde im Studienplan eine Stelle erhalte und daß dabei die ganze Kulturbedeutung des Lehrens und Erziehens zur Darstellung gelangen müsse, als Geschichte der Pädagogik, als Jugendkunde, als Lehre von den Bildungsgütern und vom Bildungswesen. Wir werden dem lebhaft zustimmen, aber wir müssen zudem fordern, daß die Dozenten aller in Betracht kommenden Fächer sich der Aufgabe bewußt seien „den rechten Berufsgeist und das spezifische Berufsethos zu bilden und zu pflegen", und daß sie daher wissen müssen, was die Anwendung ihres Faches im Schulunterricht verlangt, vertraut sein müssen mit den Fragen und Problemen der Praxis. Es ist ein eingebildetes Vorurteil zu meinen, darunter leide die Wissenschaftlichkeit: im Gegenteil, sie erhält dadurch fruchtbarste Anregungen; ich habe das in meiner Schrift: „Das akademische Studium der Geschichtswissenschaft" 1907 für mein Fach nachgewiesen, der „Verband deutscher Geschichtslehrer" vertritt mit der Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart" diese Ansicht, und es kann in anderen Fächern nicht anders sein, weil es in der Natur der Sache liegt. Denn Wissenschaft und Unterricht hängen innerlichst zusammen.

So wichtige Dinge dürfen aber nicht dem individuellen Belieben, der Einsicht oder dem guten Willen des einzelnen Dozenten überlassen bleiben. Spranger meint Seite 54: „Es ist vielleicht ein Schaden für die Entwickelung unserer Universitäten, daß sie zu wenig Gegenstand der Kritik und öffentlichen Besprechung wird; das Veraltete kommt so in ihren Hallen nicht immer zum Bewußtsein." Sehr wahr, nur daß wir statt „vielleicht" sagen möchten „unbedingt"! Spranger umschreibt mit diesen Worten das, was die Hochschulpädagogik will, und weist

in diesem Zusammenhange auch auf deren Bestrebungen hin. Aber damit läßt sich die prinzipielle Ansicht vom Grundcharakter der Universität, wie mir scheint, nicht vereinen, die der Verfasser andrerseits ausspricht, ein Widerspruch, den wir herausstellen müssen, weil jene Ansicht denen zur Verteidigung dient, welche Reformen, wie sie doch Spranger will, durchaus ablehnen. Das sind eben die Leute, die die Universitäten nicht „zum Gegenstand der Kritik und öffentlichen Besprechung" machen wollen, denen „das Veraltete in den akademischen Hallen" nicht zum Bewußtsein kommt, die Vertreter eines selbstgerechten Individualismus, dem man gründlich absagen muß, wenn man den Wunsch hat: „Licht herein aus den Gefilden des modernen Lebens!" Spranger, der diesen Wunsch so lebhaft äußert (Seite 54), sagt sich aber doch von jenem Individualismus nicht ganz los.

Er bekennt sich zwar grundsätzlich (Seite 3 und 92) zu der Anschauung, die Gegenwart sei hinausgeschritten über das individualistische Laisser-aller des alten Liberalismus und fortgeschritten zu dem Prinzip der staatlich-sozialen Organisation; aber für die Universität will er den alten Standpunkt festhalten: „Das Unorganisierte gehört zum Grundcharakter der Universität", sagt er Seite 92, und erklärt Seite 6, er gehöre zu denen, die das alte Bild der liberalen, akademischen Lebensordnung mit allem Licht und Schatten bis zum letzten Hauche verteidigen würden. Gewiß, soweit die akademische Freiheit die unbedingte Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre bedeutet, die ungehemmte Auswirkung der geistigen Persönlichkeit fordert, werden wir sie als das unveräußerliche Gut unseres Universitätswesens schätzen und verteidigen, aber sie überschreitet ihre Grenzen und kehrt sich schließlich gegen sich selbst, wenn sie sich abschließt gegen alle Veränderungen und Neuordnungen, welche die fortschreitenden Kulturverhältnisse in den Einrichtungen der Hochschulen fordern. „Wo sich neue Bedürfnisse bilden, da sollte auch die Universität sich ihnen anpassen", sagt Spranger Seite 54 zutreffend genug, und wie viele neue Bedürfnisse haben sich in den jüngsten Zeiten gebildet, welche neue organische Einrichtungen nötig gemacht haben und noch weiter nötig machen, Einrichtungen, die unmöglich dem Belieben des einzelnen, dem Laisser-aller zu überantworten sind. Ich erinnere nur an die Gleichstellung der drei höheren Schularten, an die Zulassung der Frauen, z. T. auch seminarisch Gebildeter, an die Aufgaben, die durch die Kriegsverhältnisse erwachsen sind, an die Pläne der „Auslandskunde", und ich weise auf die z. T. einschneidenden Reform-Vorschläge Sprangers selbst hin. Die passive Haltung, welche bisher durchweg die Universitäten jenen Neuerungen entgegengebracht haben, hat gerade das herbeigeführt, was man auf Grund der Autonomie, im Banne des Laisser-aller, verhüten will: die Organisation durch die Regierung. Nein, auch auf dem Gebiet der Universitäten muß der „alte Liberalismus" sich zum neuen, organisatorischen Liberalismus durchringen, wenn er nicht rückständig bleiben will.

Die vorliegende Schrift zeugt tatsächlich überall dafür. Sie stellt sich nicht auf die Seite der Individualisten, wie z. B. Theobald Ziegler, die behaupten, der Dozent brauche für sein Tun keine pädagogische Besinnung und Bildung, er

brauche nur seine „Persönlichkeit" loszulassen. Als ob nicht zu jeder Tätigkeit selbst die begabteste Persönlichkeit, und gerade diese, Anweisung und Lehre nötig hätte, wie Goethe das denkwürdig den Leiter der pädagogischen Provinz in den „Wanderjahren" aussprechen läßt: „Was uns zu strengen Forderungen, zu entschiedenen Gesetzen am meisten berechtigt, ist, daß gerade das Genie, das angeborene Talent sie am ersten begrüßt, ihnen den willigsten Gehorsam leistet." In diesem Geiste verlangt Spranger (Seite 54 ff.) sogar viel Zucht und Bildung von dem Dozenten: im großen ganzen Menschenkenntnis, Lebenskunde, Kulturkunde, speziell lebendige Kenntnis der praktischen Berufsaufgaben und -interessen seines Faches, er verlangt ausdrücklich von ihm, daß er sich zu gewissen „Lehrtugenden" erziehe, sogar hinsichtlich des Vortrags. Wie nötig u. a. letzteres ist, muß wohl jeder zugeben, wenn er sich der abschreckenden Beispiele erinnert, die ihm vorgekommen sind: ich denke z. B. an einen Vortrag über ein allgemein interessierendes Thema, den ein hochangesehener Dozent gelegentlich einer großen wissenschaftlichen Vereinsversammlung hielt: in der riesigen Universitätsaula las der Unselige mit leiser eintöniger Stimme sein Manuskript, tief darüber gebeugt, herunter, so daß man selbst in den ersten Reihen nur mit größter Anstrengung dann und wann einige Worte verstehen konnte; als Gegenstück dazu schwebt mir vor, wie die Zuhörer eines Dozenten in einem Ferienkursus eine Abordnung an den Vorsitzenden sandten und baten, der Herr möchte doch veranlaßt werden, etwas leiser zu sprechen, er schreie in dem kleinen Raume dermaßen, daß vor dem Rückschall kein Wort zu verstehen sei; oft habe ich beobachten können, wie das Grundgebot für einen Redner vor größerem Publikum nicht befolgt wird, mit geradeaus hochgerichtetem Kopf in den Saal hinauszusprechen, auch wenn man seinem Manuskript folgt, und nicht niederwärts gegen das Katheder[1]). Ich schweige von den viel wichtigeren pädagogischen Mißgriffen, von denen man im Laufe der Zeit erfährt. Spranger verlangt (S. 62), der künftige Professor solle sich selbst zu gewissen Lehrtugenden erziehen, wenn er sie nicht von Natur mitbringt. Das heißt freilich dem Adepten eine Selbsterkenntnis zumuten, welche die wenigsten besitzen, und es wäre im sachlichen Interesse doch recht wünschenswert, dies nicht dem individuellen Dafürhalten und der Autodidaxis zu überlassen, sondern es allgemein als ein Stück der Vorbildung der Dozenten zu fordern, hinsichtlich des Vortrags z. B., wie Spranger selbst rät, den Besuch eines Stimmbildungs- und Redeübungskursus. Es läßt sich nicht absehen, wie das der wissenschaftlichen Qualität oder Würde Abbruch tun könnte.

Selbstverständlich halten wir mit unserem Autor die wissenschaftliche Qualität für die Grund- und Vorbedingung aller akademischen Tätigkeit und müssen es daher höchst verdienstlich finden, daß er Seite 62 ff. seinem Thema gemäß die Frage erörtert, ob für die Erkenntnis und Förderung bestgeeigneten akademischen Nachwuchses genügend gesorgt sei, eine Sorge, die ja ganz wesentlich den Professoren,

[1]) Die Schriftleitung erlaubt sich in diesem Zusammenhang auf die Broschüre von A. Damaschke, „Volkstümliche Redekunst", 1915, unsere Leser hinzuweisen.

den Fakultäten anvertraut ist. Er verneint diese Frage aufs schärfste! Er kennzeichnet treffend die Nöte des Privatdozententums, den schwierigen Aufstieg der Begabten, die ohne Protektion und Vermögen sind, er scheut sich nicht, auf Faktoren hinzuweisen, welche bei der Beförderung oft maßgebend sind und „nicht unmittelbar der wissenschaftlichen Bewertung der Persönlichkeit entspringen", die Auslese der Tüchtigen daher beeinträchtigen. Und er betont lebhaft, daß es sich hierbei nicht um die Not einer einzelnen Berufsklasse handele, sondern um eine nationale Angelegenheit, denn es könne dem Staat jetzt und künftig nicht gleichgültig sein, ob die rechten Leute an seinen Hochschulen lehren oder die unrechten. Wir dürfen mehr sagen: Es handelt sich dabei um das Wohl und Wehe ganzer Wissenschaftszweige, der Wissenschaft überhaupt. Denn „die Zuneigung der Lehrer und Meister zu ihren Schülern, die ihren Ansichten sehr nahe stehen, die ihnen bei ihren Arbeiten und eventuell sogar bei ihren Fehden helfen", wie Spranger sagt, artet oft genug zur systematischen Protektion einer tonangebenden „Schule" oder „Richtung" aus[1]), welche das Aufkommen neuer fruchtbarer Erkenntnisse durch selbständige Geister verhindert, so viel sie kann, ganze Disziplinen mit ihren aufstrebenden Vertretern unterdrückt, so lange sie kann. Wer das leugnet, oder übertrieben findet, sei nur erinnert an das mühsame Aufkommen der neusprachlichen Philologie, der Geographie, der Soziologie, der Pädagogik als selbständigen Lehrfaches, an die Haltung, die man gegen die Berufung Robert Kochs auf einen akademischen Lehrstuhl und gegen die Anerkennung der Bakteriologie einnahm, an die Verdammung der Kulturgeschichte von seiten maßgebender politischer Historiker, an die Mißachtung der experimentellen Psychologie seitens der Philosophen und vieles andere, was die Blätter der Wissenschaftsgeschichte entstellt. Freilich sind das „Menschlichkeiten", die auf ethischem Gebiete liegen und schwer zu beheben sind; nur soll man sich angesichts dessen bei aller Vorliebe für die Autonomie der Universitäten vergegenwärtigen, daß gegen jene Übel die Beteiligung der Regierung an Schaffung und Besetzung der Lehrstühle einen wesentlichen Rückhalt bildet, der dem Ganzen dient. Ohne die Schwierigkeit des Problems zu verkennen, macht Spranger doch bemerkenswerte Vorschläge zur Vorkehr gegen die Mißstände an dem Punkte, wo sie durch tatsächliche allgemeine Maßregeln, also organisatorisch, zu fassen sind: Zielbewußte, dem Einzelurteil mehr entzogene Gestaltung und Handhabung der Habilitation und offizielle Stipendien für mittellose Begabte, nicht nur um ihnen den Zutritt zur akademischen Laufbahn zu ermöglichen, sondern namentlich auch um ihnen die erforderliche Wartezeit und die ungehemmte Arbeitsruhe bis zur Erlangung einer Professur zu gewähren, ausgiebiger als bisher und gewissermaßen selbstverständlicher, so daß keine persönliche Dankesschuld und innere Abhängigkeit dabei in Frage kommt.

Der allgemeinsten Frage des Themas wendet sich der Verfasser zuletzt zu, indem er erörtert, auf welche Weise die Erkenntnis und Förderung Bestbegabter im Laufe des Studiums zu ermöglichen sei. Spranger glaubt nicht, und wir mit

[1]) Vgl. darüber W. Wundt, Die Psychologie im Kampfe ums Dasein, 1913, S. 34.

ihm nicht, daß die experimentelle Psychologie dahin kommen könne, die so differenzierten und vielfach komplizierten Arten und Grade der fachwissenschaftlichen Begabung zu bestimmen. Daß die Intelligenzprüfungen, die in Gestalt der akademischen Examina stattfinden, viel zu wünschen übrig lassen, verkennt er nicht und empfiehlt möglichst mehr Eingehen auf die geistige Qualität, die wissenschaftliche Befähigung des Kandidaten im ganzen des Faches anstatt es wesentlich auf isolierte Einzelkenntnisse abzusehen. Er hat m. E. sehr recht, daß dazu gerade im Interresse des Prüflings Verlängerung der Examina im Sinne der Vertiefung wünschenswert wäre. Aber das erfordert nicht nur Änderungen der Prüfungsordnungen, sondern noch nötiger pädagogische Eigenschaften seitens der Examinatoren, die keineswegs selbstverständlich sind, sondern, wie bereits vorhin erwähnt, vielfach in hohem Grade fehlen. So führen diese Erwägungen wieder in das Gebiet der Hochschulpädagogik, wie sie denn auch in der „Zeitschrift für Hochschulpädagogik", namentlich von H. Schmidkunz, vielfach beregt sind, nicht minder die Forderung, die weiterhin an die Dozenten gerichtet wird, freundliche Berater der Studierenden zu sein. In der Tat ist der persönliche Verkehr des akademischen Lehrers mit dem Schüler von der allergrößten Bedeutung für die Charakter- und Geistesentwickelung des letzteren, für die Richtung, die er einschlägt. Spranger meint Seite 79/80, es sei neuerdings sehr selten geworden, daß jüngere Semester einen Universitätsprofessor wegen ihrer Studieneinrichtung um Rat fragen, und schildert mißbilligend „die Atmosphäre kühler Vornehmheit und immer knapper Zeit", die den hohen Herrn umgibt. Das kann nur für die großen Universitäten mit ihrem überwältigenden Massenbetrieb und ihren abgehetzten, mit Geschäften überhäuften Ordinarien gelten, für die kleineren Universitäten gilt es nach unserer Erfahrung nicht, und man sollte den Abiturienten nur raten, die ersten Semester auf einer solchen zuzubringen, wo sie eben viel besser in die Studien eingeführt, persönlich behandelt werden können; die großen Universitäten sollten sie erst aufsuchen, wenn sie sich über sich selbst und ihr Studium orientiert haben und die vielseitigen Bildungsmittel der Großstadt zu verwerten wissen. Es ergibt sich von diesem Gesichtspunkt aus die dringende Empfehlung einer Universitätspolitik, welche durch Pflege der kleineren Hochschulen die großen möglichst entlastet und die Überhäufung der einzelnen Dozenten überall zu verhüten sucht. Es ist das noch aus anderem wichtigen Grunde dringend zu wünschen:

Sehr richtig sagt Spranger Seite 28: „Es gibt keinen anderen Prüfstein für den Grad und die Richtung der Begabung, als die betreffende wissenschaftliche Leistung selbst". Wenn das richtig ist, muß dem Studenten baldmöglichst Gelegenheit gegeben werden, seine Leistungsfähigkeit auf den in Aussicht genommenen Studiengebieten zu prüfen, d. h. es müssen ihm überall entsprechende Anfängerübungen geboten werden, in denen der Dozent ihn anleitet, berät, ihm zur Klärung seiner Interessen und Anlagen hilft. Das ist die wahre Form und Anknüpfung jenes auch von Spranger so hochgewerteten persönlichen Verkehrs und ist weit wirksamer, als Vorlesungen oder Übungen über Berufskunde im

allgemeinen, die u. a. Seite 77/78 von ihm empfohlen werden. Wir stimmen lebhaft mit ihm überein, daß es keinen Sinn habe, den Begriff der Selbsttätigkeit so zu überspannen, daß jeder Anfänger sich alles von neuem entdecken solle (Seite 30). Die demgemäß zu wertenden Unterrichtseinrichtungen erzielen aber die rechte Wirkung des persönlichen Eingehens nicht, wenn sie überfüllt sind, und auch deshalb ist namentlich für ein entsprechendes Verhältnis der Zuhörermengen zu den Lehrkräften im allgemeinen und an jeder einzelnen Universität zu sorgen. Ich habe das in meinem Vortrag über „das Persönliche im akademischen Unterricht und die unverhältnismäßige Frequenz unserer Universitäten" (erschienen 1912 bei Ernst Wiegandt, Leipzig) näher ausgeführt.

Zudem muß noch mehr und besser vorgesorgt werden, daß unbemittelten Begabten überhaupt das Studium ermöglicht und das Durchhalten bis zur Anstellung erleichtert werde. Spranger übersieht das nicht und wünscht S. 84 ff. dem entsprechende Einrichtung und Erweiterung der Stipendien, so daß sie bewußt dem Zwecke dienstbar gemacht werden.

Man sieht, wie umsichtig und tief eindringend der Verfasser das für unsere ganze Kultur so wichtige Thema behandelt hat. Wer Freund einer gesunden Entwickelung unseres höheren Bildungswesens ist, wird lebhafte Anregungen durch die Schrift empfangen. Aber individuelle Anregungen, Vorsätze, Entschlüsse genügen nicht, es bedarf auch auf diesem Gebiete gemeinsamen organisatorischen Sinnes und Tuns, um die erforderten Reformen zu schaffen, unbeschadet, nein vielmehr zum Segen der akademischen Freiheit.

Kleine Beiträge u. Mitteilungen

Die Schriftleitung dieser und der folgenden Abteilung (Besprechungen) hat Herr Dr. G. Weiß, Privatdozent in Jena, übernommen

Zum 100. Todestag E. Chr. Trapps

Von Dr. Theodor Fritzsch in Rochlitz

Seit dem Tode von Ernst Christian Trapp, dem ersten und letzten o. Professor der Pädagogik in Preußen, sind am 18. April d. J. 100 Jahre verflossen. Er entstammt der Nordmark, der die deutsche Pädagogik eine Anzahl hervorragender Vertreter verdankt. Erst mit 15 Jahren bezog er die Lateinschule, und schon nach 4 Jahren konnte er sie wieder verlassen. Um dem begabten, aber armen jungen Mann den Aufstieg zu ermöglichen, kam sein Lehrer, der spätere Kieler Philosophieprofessor Ehlers, auf den Gedanken, eine gedruckte Bittschrift für Trapp in die Welt zu senden, die so guten Erfolg hatte, daß dieser 1765 die Universität Göttingen beziehen konnte. Er gehörte zu den Ersten, die auf eine deutsche Universität „den rauhen Vorsatz mitbrachten, dereinst Schulleute zu werden", und die nur Schulstudien dort trieben — lange vor Wolf. Von der Universität weg übernahm Trapp ein Rektorat und zwar an derselben Schule, die er 3 Jahre vorher selbst erst verlassen hatte. Ganz neuzeitlich mutet das Thema seiner Einführungsrede an: „Von der Pflicht der Lehrer, den Unterricht der Jugend nach den Bedürfnissen und Forderungen der Zeit einzurichten". 1775 erschien sein erstes größeres Werk: „Unterredungen mit der Jugend", in dem er an praktischen Beispielen zeigen wollte, wie er unterrichtete, also ein Art Präparationswerk, vielleicht das erste in der pädagogischen Literatur. Die Schulstunden, heißt es dort u. a., sollen Umgangsstunden des Lehrers mit den Schülern sein, wo der erstere das Recht und Ansehen haben muß, den Ton anzugeben und die Gespräche zu lenken, auch Stillschweigen zu gebieten, wenn es die Umstände erfordern; aber jeder die Erlaubnis haben muß zu reden, wenn das, was er sagt, nur zur Sache gehört. Die Moral soll „individualisiert", „dramatisch" gelehrt werden; dabei ist an einzelne Vorkommnisse innerhalb des Schullebens anzuknüpfen, „oft in fruchtbarer Kürze, mit einem Wink, oft weitläufiger." Nach dem Erscheinen der Programmschrift des Philanthropismus, der „Vorstellung an Menschenfreunde" von Basedow, war Trapp der neuen Richtung mit ganzer Seele zugetan, da die Gedanken auf einen von Ehlers gut vorbereiteten Boden fielen. Bald wurde er ans Dessauer Philanthropin berufen, und schon 1779 folgte er dem Rufe des großen Ministers des großen Königs, in Halle eine pädagogische Professur zu übernehmen.

Auch Zedlitz war ein begeisterter Anhänger des neuen Propheten auf dem Gebiete der Erziehung. Noch als Minister erlernte er Griechisch nach der Methode Basedows. In Reckahn hatte er einen Lehrer ausbilden lassen für eine Schule, die er in der Nähe seiner Besitzung vor dem Königstore in Berlin für Kinder der Ackerbürger und kleinen Handwerker errichtet hatte, und die auch sein eigner Sohn längere Zeit besuchte. (Hier haben wir das Urbild der allgemeinen Volksschule zu suchen). Auch in der Lehrkunst hatte er sich versucht. Als ihm einst in Halle einige Leute vorgestellt wurden, die in Preußen als Volksschullehrer angestellt werden sollten, zeigte er ihnen selbst an „einem sehr glücklichen Muster", wie biblische Geschichte gelehrt werden müsse.

Für Trapp war Zedlitz besonders eingenommen. Er begünstigte ihn auf alle Weise. Dadurch hatte Trapp von vornherein einen schweren Stand in Halle. Dazu kam, daß er mit seinen Maßnahmen im größten Widerspruch mit dem Hergebrachten stand. Vieles, was uns heute selbstverständlich erscheint, erregte damals Anstoß. Ein großes Vergehen für die damalige Zeit war es, daß er die Kinder in der Universitäts-Übungsschule mit „Du" anredete. Arg verdachten es ihm die Gegner auch, daß er — seiner Zeit weit vorauseilend — Vorlesungen und Übungen über die englische Sprache angekündigt hatte. Das größte Ärgernis aber erregte seine Parteinahme für K. F. Bahrdt, der, nachdem er in der Pfalz unmöglich geworden war, sich in den

Schutz preußischer Gewissensfreiheit begeben und trotz des Protestes der theologischen und philosophischen Fakultät in Halle als Privatdozent niedergelassen hatte, freilich verachtet und gemieden wie ein Aussätziger. Dazu kam Trapps Streit mit dem angesehenen Professor J. S. Semler, dem Vater der modernen Bibelkritik. Es waren in der Tat, wie Thalhofer in seinem Artikel „Trapp" in Roloffs Lexikon der Pädagogik hervorhebt, unüberwindliche Schwierigkeiten, die Trapp als Lehrer wie als Kollege in Halle vorfand, und die ihn nötigten, schon 1782 seine Entlassung zu nehmen.

Wenn man Trapps Tätigkeit in Halle vom Standpunkt seiner Hallischen Gegner aus beurteilt, so kann man allerdings behaupten, wie es in diesen Tagen erst geschehen ist, daß Trapp „für eine Hochschultätigkeit völlig ungeeignet" war. Aber ein solches Urteil hat eben so wenig Wert wie etwa eine Beurteilung Zillers auf Grundlage des bekannten Hofmannschen Gutachtens. Wichtiger als die Zeugnisse seiner Widersacher sind die Berichte über seine Tätigkeit als Professor der Pädagogik und Leiter des ersten pädagogischen Instituts[1]) und die Urteile seiner Schüler und Freunde. Friedrich von Matthisson, der durch Trapp für den Erzieherberuf begeistert wurde, rühmt die „ausgezeichnete Geschicklichkeit und die seltene pädagogische Klugheit und die vortrefflichen Erziehungstalente" seines Lehrers. Gutsmuths, der Lehrer K. Ritters, hat sich stets „mit Vergnügen und Dankbarkeitsempfingungen" an seinen Hochschullehrer erinnert. Der Kantianer Tieftrunk redet von dem „feinen Geschmack und kritischen Scharfsinn" Trapps. Und der weitgereiste Fr. K. von Strombeck stellt ihm später das Zeugnis aus: „Zum Lehrer war er im eigentlichsten Sinne geboren; denn er war imstande, stundenlang mit eben dem Eifer uns lehrbegierigen jungen Männern die abstraktesten Doktrinen der Kantischen Philosophie mit einer Deutlichkeit und Klarheit zu entwickeln, die nichts zu wünschen übrig ließen, mit welchem er ein fünfjähriges Mädchen lesen lehrte; denn er ließ es sich nicht nehmen, den Elementarunterricht selbst zu erteilen. Gibt es hienieden wahre Weise, so war Trapp einer derselben." Angesichts solcher Urteile ist „der rasche Abbruch der lehramtlichen Tätigkeit Trapps zu bedauern. Gerade sie hätte den Mann und sein literarisches Hauptwerk, den 1780 allzufrüh erschienenen „Versuch einer Pädagogik" vertiefen und gleichmäßig ausgestalten können."

Nachdem Trapp die Campesche Erziehungsanstalt in der Nähe von Hamburg einige Jahre hindurch geleitet hatte, sollte ihm noch einmal Gelegenheit gegeben werden, schulreformatorisch tätig zu sein. Trapps Lehrer Ehlers hatte schon vor Basedow die Verstaatlichung des Unterrichtswesens und die staatliche Beaufsichtigung der Schulen durch ein besonderes Kollegium gefordert. Rochow, Gedike und Trapp waren lebhaft für diese Idee eingetreten. Im Jahre 1786 berief nun der Herzog Karl Wilhelm Ferdinand von Braunschweig die Philanthropisten Trapp, Campe und Stuve an die Spitze des Braunschweigischen Schulwesens, damit sie es nach dem neuen Geiste umgestalteten. Doch schon nach 4 Jahren mußte das „Schuldirektorium" sich wieder auflösen. Der Widerstand der Landstände und der Geistlichen war zu groß.

Trapp war fortan vorwiegend schriftstellerisch tätig. Er verfertigte Schulbücher, gab mit Campe das „Revisionswerk" und eine sehr beachtliche pädagogische Zeitschrift, das „Braunschweigische Journal" heraus. In Aufsätzen und Büchern hat er gegen Wöllners Schulpolitik protestiert. Von besonderem Reiz sind heute seine Ansichten über die Umgestaltung der höheren Schulen. Bis zum 15. Jahre sollten Schüler, die studieren wollen und solche, die sich einem praktischen Berufe zuwenden wollen, gemeinsam in Kenntnissen unterrichtet werden, die beiden unentbehrlich sind. Griechisch und Lateinisch sei erst nach dieser Zeit, „hinter der Muttersprache und den neueren fremden Sprachen her," anzufangen. „Bei all den Vorkenntnissen, die in der Laienschule eingesammelt werden und in dem reiferen Alter, worin die alten Sprachen nun getrieben wurden, wo die Jugend schon einsieht, warum sie dieselben lernt, müßte sich doch noch genug von den alten Sprachen lernen lassen." Für jeden Stand der Nichtstudierenden sind

[1]) „Über das Hallische Erziehungsinstitut," Dessau 1782. Ausführlicheres habe ich in meiner Schrift über E. Chr. Trapp (Leipzig, A. Lorentz) mitgeteilt. Man vergleiche auch die neue Ausgabe von Trapps „Versuch einer Pädagogik" (Bd. 1 der Koehlerschen Lehrerbibliothek, Leipzig, K. F. Koehler, 1913).

besondere Fachschulen zu errichten, wo jeder nach Besuch der gemeinsamen „Laienschule" für seinen Beruf vorgebildet wird.

Auch einzelne seiner methodischen Vorschriften haben erst in der Neuzeit Erfüllung gefunden. Erinnert sei nur an seine „Übungsmethode" beim Unterricht in fremden Sprachen, an die Forderung einer Stufenfolge im Unterricht, an seine Methode des ersten Leseunterrichts.

Der Herbart-Zillerschen Schule ist es zu danken, daß Trapps Forderungen nicht ganz in Vergessenheit gerieten, und nur pädagogischer Dilettantismus kann das Gegenteil behaupten. Die Einrichtungen des pädagogischen Seminars, das Herbart in Königsberg schuf, und die seiner Schüler in Jena und Leipzig, haben große Ähnlichkeit mit dem von Trapp in Halle geschaffenen. Herbart schätzte den „freundlichen Bund der Erziehungsrevisoren", zu dem Trapp gehörte, außerordentlich hoch, wie ja umgekehrt Trapp der Erste gewesen ist, der Herbarts Bedeutung erkannt hat. Ziller hat Trapp oft zitiert und berührt sich mit ihm in manchen Punkten seiner Lehre.

Es ist bedauerlich, daß der verdiente Mann in der Geschichte der Pädagogik noch nicht den Platz einnimmt, der ihm zukommt. Von der Parteien Haß entstellt, schwankt noch heute sein Charakterbild in der Geschichte. „In der Tat, ich dächte es wäre Zeit, von ihm abzulassen." Diese Mahnung Fr. Paulsens müßte beherzigt werden und Trapp endlich eine gerechte Beurteilung finden.

Pädagogischer Naturalismus

Ein Beitrag zur jüngsten Geschichte der Pädagogik

Von Dr. Ernst Hering in Erfurt

Eine andrängende Epoche revolutionären Geistes, die Zeit der sogenannten modernen ‚Individualisten', die für alle, die diese Jahre des Schwertes durchlebt haben, nur noch geschichtlich anzusehen ist, liegt hinter uns als jüngste Vergangenheit. Ein neues Zeitalter des Erkennens und Erwachens hat mit dem 2. August 1914 für die deutsche Geistesgeschichte begonnen und der zeitlosen Geschlossenheit deutscher Geisteswissenschaft neue Betätigungen über die besondere Art, Absicht und Kraft deutschen Wesens gegeben. Alle Phänomene der Zeit zeugen für sie. Wie stark und leistungsfähig die innerste Lebenskraft des deutschen Volkes ist, wußten wir vor dem Kriege nicht. Staunend erlebten wir den schicksalsschweren Ernst der ersten Tage des Krieges: in sternbeglänzten Augustnächten klang uns im Ohr das Rollen der Eisenbahnwagen, ein ununterbrochenes vieltausendstimmiges Hurra und „Deutschland, Deutschland über alles", das die Stille der Nacht übertönte. Wir ahnten, glaubten dann, nun wissen wir: der Charakter eines neuen deutschen Menschen wird in dieser Zeit geprägt, den Adel der Leistung und der Geist der Sachlichkeit und Ehrlichkeit auszeichnet. Die sentimentale, künstelnde Wertungsweise der ‚individuellen' Seele wird vergessen, da vor der Notwendigkeit des Schicksals sich enthüllt, was im deutschen Volke an Kraft und Möglichkeit der Leistung schlummert, da deutschem Geiste so herrlich die innere Umschaltung, die Tat, gelingt.

Wenn Kultur der deutschen Seele Bau und Pflege des deutschen Menschen bedeutet, wie man auch immer das ganze Kreisrund seines ‚Sich-Darstellens' bezeichnen mag, so bleibt sie immer das weithin strahlende Erträgnis, das Werk der deutschen Erzieher, deren schöpferisches Lebensziel je und je doch darin bestand, als Vorbilder, Zuchtmeister und Bildner die Art Mensch aufzuhöhen, das nie ruhende Werk des Menschen am Menschen (im königlichsten Sinne dieses Wortes!) zu sein.

Was bedeutet dagegen die anarchische Gebärde der jüngsten Gruppe in der pädagogischen Literatur, die allen Zwang, auch alle feste äußere Ordnung, mit ihr alle Pflichtarbeit ausschalten und den Unterricht allein auf die jedesmalige Neigung des Schülers stellen will?

Sie ist Empörung, die alle glücklichen und vornehmen Werte verzeichnet, verbiegt und verkehrt. Sie zerreißt Werte und setzt an ihre Stelle ein vegetatives Glück, das

im höchsten Maße fragwürdig und ungewiß erscheint, weil es im geistigen Sinne doch nur eine Täuschung ist und den Glückzustand des einzelnen Menschen nicht einmal im epikuräischen Sinne verbürgt.

Kein Begriff ist mehr von den Naturalisten ausgebeutet und als Waffe gebraucht worden als der Begriff: Entwicklung. Auf der ganzen Linie von Scharrelmann, Gansberg, Gurlitt, Otto bis zu Ellen Key genügte dieser Begriff den Interessen und Erklärungsbedürfnissen, bald im mystischen Sinne, bald rationalistisch ausgelegt oder aber als figura paedagogica von einem durch Darwin genasführten Wortaberglauben zum gepriesenen Allheilmittel ausgerufen. Gemeinsam allen Strebungen dieser Richtung war die Sehnsucht nach schöpferischen Bildern neuer Gestaltungen des Lebens, die allein durch Selbstbestimmung des Individuums, durch die Unabhängigkeit des Individuums von jedem Maße und jeder Regel erfüllt zu werden schien. Man glaubte das Baumaterial für neue, höhere Synthesen zu schaffen, indem man überlieferte Systeme beiseite schob, gar in dürrer Verkennung und Verständnislosigkeit jede Regelung durch Ordnung und Vorschrift als Vergewaltigung des Geistes und lederne Engherzigkeit bezeichnete. Das beste Besitztum unserer Kultur, die sichere Lebensüberlieferung, wurde aufgegeben und eine Phantasie- und Kraftpädagogik einem klaren Erziehungsprogramm vorgezogen. Man erwartete von der Selbstentwicklung des Individuums alles und hielt Kontrolle, Korrektur oder doch Vervollkommnung durch das Werk der Erziehung für überflüssig, ja für schädlich.

Rousseau wurde der Prophet der Schulreform, Rousseau, der Feind jeglichen hohen Kulturideales, der Sicherung alles dessen, was der Mensch durch sich selbst und von oben herab geworden, dessen erster Satz im ‚Émile' lautete: „Alles ist gut, geht es aus den Händen des Schöpfers der Dinge, alles entartet unter den Händen der Menschen"[1]). Eine nihilistische Askese des Erziehers, einer Askese des Willens zum Erziehen aus Impotenz zum Ideal wurde von den Reformindividualisten (im Sinne Rousseaus!) befürwortet. Damit entzog sie sich selbst das Recht zur Macht und die Macht des besten Mittels: die Autorität, die Grundlage und das Ziel, den Sinn alles Erziehens, das Ideal. Der Zögling soll nur wachsen durch die Natur, er soll nicht gestört werden; denn er soll eine „Natur" werden.

Kein Schlagwort ist so leer, so inhaltlos wie das Schlagwort von der „Natur", von der „Individualität"[2]), so flach und leichtfertig. Dabei wurde es von kleinseelischer Enge aufgeputzt in platter Predigt zur Selbstherrlichkeit, zur sieghaften „Wende".

„Natur" oder „Persönlichkeit" oder „Individualität" bedeutet im Gebrauche des Naturalismus dasselbe. Und das Kind hat das Recht sich in seiner Persönlichkeit auszuleben. Deshalb muß das Kind Freiheit im Handeln haben, sich von seinen natürlichen Trieben leiten zu lassen. Ist es doch mit dem Rechte geboren, so zu sein, sich so auszuleben, wie es ist. Sein Recht ist es, so zu denken, zu fühlen und zu wollen, wie es denkt, fühlt und will. Das Subjektive ist die allgemein gültige Norm. Da das Kind sein Recht in sich selbst trägt, darf es sich in seiner ‚Persönlichkeit', in seiner persönlichen Eigenart ausleben gemäß seiner eigenen Wertschätzung der Dinge.

Alle bisherige Erziehung habe das Kind falsch behandelt, weil es das Gesetz der kindlichen Entwicklung in körperlicher und geistiger Beziehung übersah! Eine große Kinderrevolution müsse daher sich erheben gegen den bethlehemitischen Kindermord in der Schule! Freiheit dem Kinde in der Selbstentfaltung seiner Kräfte! Es wachse im freien Gebrauche seiner Kräfte auf. Alle in dem Kinde von Natur vorhandenen Kräfte drängen zur Entfaltung, entfalten sich, wenn ihnen die Freiheit gelassen wird. „Alle Kräfte in der Sonne der Freiheit sich entwickelnd, werden sich auswachsen und sich mehr und mehr individuell gestalten". Ertöte in dir den Trieb zu befehlen! Bei der bestehenden Erziehungsweise gibt es im Leben des Kindes nichts, was nicht kommandiert würde: Essen und Trinken, Schlafen und Wachen, Spiel und Arbeit, Fragen und Ant-

[1]) Vergl. Pannwitz, Die Krisis der europäischen Kultur, 1917, S. 206 ff.

[2]) Vergl. Bruno Bauch, Über die philosophische Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaften; Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik, Heft 1, 1917.

worten, Verstand und Gefühl, Phantasie und Wille, Haß und Liebe des Kindes. Aber fort mit der Kommandomethodik, die vor nichts haltmacht! Achtung vor den instinktiven Willensregungen des Kindes! Weh dem, der befiehlt![1])

Das Naturevangelium Rousseaus spricht auch hier. Die natürlichen Triebe des Menschen drängen auf Selbstentfaltung. Darum finden wir in der naturalistischen Reformpädagogik denn auch Rousseaus Wort wieder, daß es in der Erziehung darauf ankomme, zu verhindern, daß etwas getan werde. So findet sich bei Ellen Key eine ganze Anzahl dahin gehender Äußerungen, z. B.: „Ruhig und langsam wachsen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung." „Man sollte endlich einsehen, daß das größte Geheimnis der Erziehung gerade darin verborgen ist, nicht zu erziehen."

Eine gewisse systematische Zusammenfassung und einheitliche Durchführung erfuhr der Naturalismus durch Berthold Otto[2]), der seine Theorie in der kleinen Schule der Freiheit in Berlin-Lichterfelde zu verwirklichen bestrebt ist. Sie stellt den konsequenten Versuch dar, „durch den einmal festgestellt wird, wie weit das Kind als sich entwickelnde Persönlichkeit fähig ist, sich ohne Beeinflussung durch den Erzieher selbstauswählend, selbsttätig die Bildungswerte der Gegenwart anzueignen. Als Versuch ist diese Schule wertvoll, wenngleich auch sie in der Geschichte der Pädagogik nur leben wird als der konsequente Versuch, Rousseaus Naturevangelium in die Schulpraxis zu übersetzen. In der Berthold Otto-Schule herrscht unbedingtes Fragerecht der Kinder. Damit wird der Unterricht im besten Sinne Gelegenheitsunterricht. Ziel ist immer das organische Wachstum der Kinder, denn jedes Kind, jeder Mensch lernt ja von selbst. Ebensowenig wie man den einzelnen Gliedmaßen durch Schienen und Gipsverbände vorschreibt, in welcher Richtung sie zu wachsen haben, ebensowenig kann man das seelische Wachstum lenken, ohne die Gefahr, seelische Krüppel anstatt gesunde Selbstdenker zu erziehen. Aller systematische Zwangsunterricht der geltenden Schule kann dieses Ziel nur unvollkommen erfüllen, weil er Begriffe von außen her an das Kind heranbringen will und nicht danach fragt, ob in dem betreffenden Entwicklungsstadium wirklich innere Bereitwilligkeit vorhanden ist, gerade dieses Neuartige aufzunehmen. Bei aufgezwungener geistiger Nahrung kann die Seele nur durch Stumpfheit und Teilnahmslosigkeit ihre Mißhandlung dartun. Berthold Otto belegt seine Forderung der Lernfreiheit mit einem pädagogischen Satz aus Platons Politeia: „Der Freie (es ist aber von Kindern die Rede) darf keinen Lerngegenstand sklavisch erlernen. Der Körper, dem man gewaltsam Strapazen aufnötigt, wird allerdings dadurch nicht geschädigt. In der Seele aber haftet keinerlei aufgezwungene Erkenntnis." Berthold Otto meint, wir sind durch die allgemeine Einrichtung unseres Seelenlebens von vornherein dazu geneigt, nicht nur unsere Schüler seelisch zu mißhandeln, sondern auch theoretisch nachzuweisen, daß diese Mißhandlung eine moralisch gebotene Sache ist. Erziehung im landläufigen Sinn ist daher nach Berthold Otto „Seelenschinderei". Die jetzt herrschende Formulierung der Aufgabe der Schule sei die, daß die Schule die Kinder vom kindlichen Spiel wegführen und auf den Ernst des Lebens vorbereiten müsse. Daß es nötig sei, die Kinder zu ernster Arbeit zu erziehen. Das wäre ja so weit ganz gut, meint Berthold Otto, wenn diese aufgezwungene ernste Arbeit nicht andererseits wieder als Quelle köstlichen Genusses gepriesen würde. Der Junge, der seine Stunde nachsitzt, weil er die deutschen Kaiser nicht gewußt hat, soll daraus gleichzeitig die tiefe Begeisterung für die erhabene Geschichte unseres deutschen Volkes gewinnen. Der Gymnasiast, welcher bestraft wird, weil er die Grammatikregeln nicht richtig anwendet, soll dadurch gleichzeitig seinen Geist erheben durch die Be-

---

[1]) H. Scharrelmann, Weg zur Kraft, 1904; ders., Herzhafter Unterricht, 1902; auch F. Regener, Die Prinzipien der Reformpädagogik, 1910.

[2]) Auf eine eingehende Literaturangabe über die Schriften und Versuche Berthold Ottos kann hier verzichtet werden. Der Verfasser hat in seiner Schrift: Die Seele des sechsjährigen Kindes, Beyer & Söhne, Langensalza, 1916 ein wohl annähernd erschöpfendes Schriftenverzeichnis der naturalistischen Reformschriften (auch von denen Berthold Ottos!) gegeben. Eine weitere Schrift des Verfassers „Die geschichtliche Stellung des pädagogischen Naturalismus" kann hier erst angekündigt werden, weil ihr Erscheinen nach dem Krieg geplant ist.

wunderung des feinen Geäders der lateinischen Sprache. Das sei psychologischer Nonsens. Gewiß birgt die Wissenschaft ernste, lästige Arbeit in Hülle und Fülle in sich. Aber das, was ihr ewigen Wert verleiht, die Auffindung der Grundwahrheiten, das sei keine lästige mühselige Kärrnerarbeit. Das sei reinste Freude. Das werde bei solchen Formulierungen immer wieder übersehen. Das Kind habe eben nicht die mühselige Kleinarbeit des Mannes der Wissenschaft, sondern die Schöpferarbeit des Genies zu leisten. Es habe die Wissenschaft neu, sich neu zu schaffen. Das aber sei eine Sache, die mit dem Ernst des Lebens und mit ernster Arbeit nichts zu schaffen habe. Weder Begeisterung, noch neue Wahrheiten lassen sich stundenplanmäßig hervorbringen, und erzwingen lasse sich schon gar nichts. Der Eintritt in die Schule sei darum der große Riß in der Kindheit. Aus einer Lebensgemeinschaft werde das Kind herausgerissen, seine Entwicklung in der elterlichen Gemeinschaft werde ersetzt durch eine künstliche Arbeitsgemeinschaft, die mit umständlicher und mechanischer Betriebsamkeit das natürliche Wachstum des kindlichen Geistes eher hemme als wirklich fördere.

Wie Rousseaus Erziehungsweisheit, so steckt auch die der pädagogischen Naturalisten voller Paradoxien. Rousseau redet immer von Natur. Dabei deklamiert er rhetorisch und unanschaulich von der in der Idee konstruierten Natur, die nie und nirgend vorhanden ist. Rousseau liebt die Natur, weil er sie nicht kennt. Natur bedeutet ihm Nicht-Kultur. Darum bekämpft er die Kulturgemeinschaft und die Gemeinschaftskultur[1]), wenn er von Natur redet. Die pädagogischen Individualisten lieben die natürliche Selbstentfaltung, und alle bisherige Schule ist die gleichmachende Lernfabrik, die alle produktiven Kräfte lahmlegt. Nach Gurlitt z. B. sind die Lehrer nichts als Regierungskommis und Pflichtbanausen. Scharrelmann nannte sie bornierte Pedanten und verständnislose Dösbartel. Wie aus Emils Wörterbuch sind auch in der Reform die Wörter ‚gehorchen' und ‚befehlen' gestrichen, ebenso die Wörter ‚Pflicht' und ‚Schuldigkeit'. Freiheit bedeutet Abscheu vor der Autorität. Das Freiheitsprinzip in der theoretischen Reformpädagogik verbannt wie Rousseau die Straftheorie, die immer des Erziehers ‚menschlicher Willkür" entspringt. Der Zögling soll nur die „natürlichen" Folgen seines Tuns spüren, nie aber ‚die Willkür eines Befehlshabers'. Solange wir auf dieser Erde sind und noch nicht vor unserm Volks- und Staatsverfall, schätzen wir „Pflicht und Schuldigkeit, befehlen und gehorchen" und ‚menschliche Autorität'. Dagegen hilft keine anarchische Spintisiererei, und der Willen hat noch immer das Chaos gebändigt zum Gleichgewicht der inneren Kräfte.

Jede Formung durch den Erzieher ist eine Mißhandlung der Kindesseele, übertreibt Berthold Otto und mit ihm jeder Naturalismus. Alle Maßstäbe und Wertungen sind zu verwerfen; die einzige wertvolle Realität ist das Subjekt. Daß das Ich noch etwas Übersubjektives bedeuten könne, das einer Ordnung von Werten unterliegt, wird übersehen oder verschwiegen. Die Unklarheit bleibt, was denn eigentlich unter dem gepriesenen organischen Leben zu verstehen ist. Ist es die funktionierende Natur, der Lebensablauf, der sich von Zeugung zu Zeugung fortpflanzt? Oder ist es eine höhere Gesetzmäßigkeit?

Nach Berthold Otto ist die Kindesnatur vergleichbar dem Wachstum eines Baumes, der auch ohne den Eingriff des Gärtners sich zum Baum auswächst (Berthold Otto, Psychologie des Unterrichtes!). Daher darf kein Erwachsener in das Seelenleben des Kindes beeinflussend eingreifen. Immer wäre damit eine künstliche Verkrüppelung des Geistes verknüpft.

Hier ist dann freilich die Gefahr nahe, daß sich bei dem Schlagwort ‚Individualität', wie Bruno Bauch dargetan hat, nur die Bequemlichkeit eines halt- und grund- und bodenlosen Subjektivismus und Individualismus entweder schamhaft verkappt oder offen genug schamlos breit macht, der nicht besser und nicht sinnvoller ist, wie ein abstrakter Uniformismus in Sachen der Erziehung. Denn die Individualität in ihrer bloßen Tatsächlichkeit steht wie alles bloß Tatsächliche zunächst noch ganz jenseits von Wert und Unwert. Weil alles Tatsächliche individuell ist, so hat keines auch in seiner bloßen Individualität etwas vor dem anderen voraus, und es wäre, wenn diese In-

[1]) Sigismund Rauh, Der Pädagoge Rousseau und wir.

dividualität allein etwas in bezug auf Werthaftigkeit zu besagen hätte, alles gleich wertvoll, das aber hieße auch: gleich wertlos.

Da der Begriff „Entwicklung" des Kindes nach Berthold Otto ein bloßes Wachsenlassen bedeutet, wird die bloße Lebensentfaltung schon das Maß des Lebens selbst und es wird vergessen, daß alle Entwicklung des Menschengeistes durch Einwirkungen von außen sich vollzieht unter mancherlei Beeinflussungen, Störungen und Kreuzungen, ja daß sogar die eine Entwicklungsreihe die andere vernichten kann. Zudem ist der Vergleich mit der Pflanze und ihrem Wachstume nur ein Gleichnis, gegen dessen unbedingte Geltung denn auch Kurt Breysig einwirft (Kurt Breysig, Geschichte der Menschheit, Bd. I. S. 54ff.), daß man edle auf wilde Rosen, ja selbst Birnen auf Dornbüsche pflanzen kann, und daß es nicht einmal gegen die Wahrscheinlichkeit des Wachstums eines Bäumleins spricht, wenn es schon als schwaches Reis gebrochen wurde.

Man kann eine gewisse historische Parallelität im Begriffe „Entwicklung" bei Nietzsche einerseits, bei Berthold Otto andererseits feststellen, wobei nicht gesagt sein soll, daß bei beiden der Gebrauch identisch sei, wie noch darzutun ist. Aber hier und dort: Entwicklung nur als die in einer gegebenen Erscheinung latenten Energien, als das Wirklichwerden dessen, was sie in der Form der Möglichkeit birgt, also ein Aktuellwerden vorhandener Spannkräfte! Auf die Einseitigkeit dieser Auffassung verwies Simmel gelegentlich einer Kritik des Begriffes Entwicklung bei Nietzsche (Simmel, Schopenhauer und Nietzsche, S. 8 u. a. a. O.): „Nicht alle Spannkräfte entwickeln sich! Unzählige bleiben in ihrer Gebundenheit, unzählige werden von Ereignisreihen, die aus anderen Richtungen zufällig auf sie stoßen, gleichsam, eingeschluckt, unzählige werden durch mangelnde oder hypertrophische Bedingungen aus der Bahn gebogen, die sie, sich selbst und ihrem eigenen Sinn überlassen, unzweifelhaft nehmen würden. Von natürlicher Entwicklung im eigentlichen Sinne können wir also da sprechen, wo latente Energien mit sehr ausgesprochenen eigenen Direktiven an einem Wesen oder einem Komplex von Wesen vorliegen und ein erheblicher oder entscheidender Teil derselben die Verwirklichung findet, auf die sie objektiv angelegt sind." Weiter betont Simmel, daß in einem dermaßen festgelegten Begriff der Entwicklung ein ungeheurer Optimismus zu Worte kommt. Wird nicht vorausgesetzt, daß die bloße Verwirklichung eines gewissen Maßes von Entwicklungsmöglichkeiten schon den Wert der Verwirklichung gewährleistet? Kann eine Entwicklung, die den Wert des Lebens tragen soll, immer nur die wertvollen, nimmer auch die schlimmen Möglichkeiten einbegreifen? Setzt der Schluß, daß der Wert des Lebens in der Entwicklung des Lebens beruhe, nicht doch eine Auswahl nach Wertgesichtspunkten (guter Möglichkeiten) voraus? Oder finden wir, wenn wir in die Tiefen der menschlichen Seele hineinhorchen, in allen Eigenbewegtheiten der menschlichen Seele nur wertvolle Möglichkeiten der Eigenausformung?

Indem Berthold Otto jede Formung und Leitung für die Entwicklung der menschlichen Natur ablehnt und jeder individuellen Entwicklung das Einzigkeitsrecht zuspricht, das unangetastet bleibe, bejaht er die letzte Frage.

Der letzte und verhängnisvollste Irrtum läuft auf den schlecht maskierten subjektivistischen Eudämonismus eines gespreizten Selbstwertes voller geschraubter Ziererei, die eine Diskrepanz zwischen Wollen und Können selbstgefällig parodiert. Stets aber bleibt das schrankenlose Wachsenlassen eine Abwärtsbiegung des Lebens. Die Tatsache des Lebensprozesses an sich ist noch keine Wertgeltung. Erst durch die Beziehung auf objektive überindividuelle Werte gewinnt die Entfaltung einer ‚Individualität' Bedeutung. Ideen sind das Ethos des Lebens, und ein Leben ist wenig wert, wenn es sich nicht an eine große Idee setzt. Gurlitt will das Kind zur Mannhaftigkeit erziehen. Mannhaftigkeit ist aber nach ihm „das furchtlose Tun des Notwendigen, ist einfach das Leben, wie man seiner Natur nach leben muß." Die ethische Wertlehre aber lehrt: „Mannhaftigkeit ist das Tun des sittlich Notwendigen, ist das Leben, wie man seiner sittlichen Natur nach leben muß. Solange diese Wertlehre unberücksichtigt bleibt, besteht der egoistische Pseudoindividualismus. Individualismus bedeutet nicht notwendig Subjektivismus (wie uns der naturalistische Individualismus überzeugen möchte!). Auch die Berufung auf Nietzsche dürfte den

Verführern zu egoistischem Glücksstreben nicht zukommen. Dem widerspricht Nietzsches Schätzung der ‚individuellen' Gestaltung des sittlichen Ideals. In allem geistig-persönlichen Leben soll die Individualität, die Einzigartigkeit, die Besonderheit im Wesen und Wirken sein, die in ihrer Zügelung und Selbstzucht mit Recht den Ehrennamen einer sittlichen Persönlichkeit trägt. Im Gegensatz zu jenem naturalistischen Individualismus, jener „Glücksseligkeitslehre", die untüchtig, weichlich, krank, feige und zügellos macht, gilt sein Ausspruch: „Diese neue Tafel, oh meine Brüder, stelle ich über euch: werdet hart!"

Formung des Individuums geht stets auf Kraftbewährung, die sich im Menschen nicht durch eine Rückwendung auf die niederen Elemente seines Daseins, sondern auf die Steigerung der positiven Elemente entfaltet. Steht beim schrankenlosen Individualismus die Gefahr der Zerflatterung und der schwammigen Charakterlosigkeit, so versteht die Wissenschaft der Pädagogik unter Individualität die Bildung eines Menschen, das ist die Durchdringung der subjektiven Individualität mit dem Geiste der Harmonie, der Geschlossenheit, der Rhythmik und Struktur der Form, die zügelt und beherrscht und zur Leistung erzieht.

Man spreche dann nicht von Vergewaltigung der Form ‚Mensch', auch nicht von erfrorenem Formalismus! Wenn ein System der Pädagogik (wie es Berthold Otto tut!) allein auf die spielende Ausbildung des Individuums gebaut, der „Lehrplan ohne jeden äußeren vernünftigen Zweck" bezeichnet, in ihm sogar „eine schlimme Verschwendung" gesehen wird, so begegnen wir hier demselben Irrtum, dem Individuum alles, der Erziehung nichts zuzutrauen (Entsteht nicht erst recht da Verschwendung, wo plan- und ziellos gearbeitet wird?). Gewiß besteht Erziehung nicht allein im Auferlegen, Kontrollieren und Zensieren, sondern vielmehr im Anerkennen, Fördern, Ermutigen und Anregen. Durch die Erziehung soll und kann die freie Selbstentfaltung des ‚Individuums' nicht erstickt werden. Ist doch die Voraussetzung aller wahren Erziehung, daß die Jugend wachstumsfroh bleiben soll. Wird aber jede Einwirkung durch den Erzieher abgelehnt, so fällt damit die schwerste und wichtigste Aufgabe des Erziehers, die Pflege der Selbstentfaltung und die Formung durch das Bildungsideal richtig abzugrenzen, welche Kräfte des Individuums zu brechen, welche zu stärken, welche Kräfte umzulenken und welche Halt gebenden Werte einzupflanzen und zu fördern sind, damit Individualität wirklich die völlig plastische Ausprägung aller besonderen inneren Werte und Kräfte heißen kann. Eine Schule, die allein von den Zufälligkeiten des Erfahrens bestehen will, die den Fortgang des Unterrichtes allein nach dem Bedürfnis des Kindes (nach dessen Wunsch und Neigung!) regelt, wird oft genug die flüchtige Neugierde des Kindes vor sich sehen, wie die Erfahrung jeder Schule (auch wohl der Berthold Otto-Schule) dartut. Flüchtige Neugier reicht nie aus zu ernster, ausdauernder Geistesarbeit, zur geistigen Erfassung eines geschlossenen Wissensstoffes zu führen.

Ist in der Schule der Freiheit das freie Wachsen des Individuums mehr als ein naturalistisches Hervorbrodeln zufälliger Leistungen, die nicht wie Radien sich von einem sicher gerichteten Persönlichkeitspunkte strecken?

Ist das organische Wachstum des menschlichen Geistes gleich dem wilden Wachsenlassen eines jeden Triebes und fehlt die Beschränkung, die nur da zu finden ist, wo Triebe und Kräfte angehalten werden, zu einer bestimmten Leistung zu erziehen? Goethes weisheitsvolles Wort gibt die Absage an die unbeschränkten Individualisierungen des Lebens: „Wer Bedingungen früh erfährt, gelangt bequem zur Freiheit. Wem Bedingung sich spät aufdrängt, gewinnt bittere Freiheit." Die wilde Wucherung der Triebe, wenn sie als ‚Organismus' fertig ist, wenn da sich Bedingung, Einschränkung; Einfügung aufdrängt, — erntet Disharmonie, Zerfahrenheit, Niederlage. Nicht bewährt sie geschlossene, sichere Kräftebetätigung, den Sieg und die Aufhöhung des Lebens als den Adel der Leistung.

Weiterhin wird aber nicht der Begriff der ‚freien' Schule, die allzu sehr an die grotesken und ganz unwissenschaftlichen Übertreibungen Tolstois erinnert, gelten, sondern die Meinung, die uns die Überlieferung von dem Begriff Schule gegeben hat, der

überall dort die Regel dem werdenden und reifen Menschen setzen darf und soll, wo die eigenen Kräfte nicht ausreichen, sich selbst und anderen das Gesetz des Lebens und der Sitte zu geben. Werte entstehen erst da, wo Strenge gegen sich wie gegen andere waltet, wo die harte Zucht des Willens, die Ehrfurcht und die Autorität den Kampf aufnehmen gegen die Gleichmacherei des Zwergenindividualismus. Schule hat nichts zu tun mit epikuräischer Zügellosigkeit, den Augentäuschungen der Schwächlinge, welche die Welt der Wirklichkeit nicht sehen wollen. Das Wesen der Schule wird immer in einer gründlichen Durchbildung des Geistes, in einer guten Tüchtigkeit bestehen, die ein klares und sachliches Wissen zeitigt. Die deutsche Schulstube wird als Sinnbild des Belehrens und Bildunggebens ein Hort bleiben für Bau und Pflege der Güter, die wir in dem Begriffe der ‚Kultur' zusammenfassen: der Wahrheitserkenntnis und Naturbeherrschung, der Sittlichkeit und des Rechtes, der Kunst und Religion.

Die Verkürzung des Lateinunterrichts

Von Dr. Ernst Lotz in Roßleben a. U.

Eine Berücksichtigung der vielen in Folge der Erfahrungen des Krieges lautgewordenen Wünsche über Verstärkung des einen oder anderen Faches im Gymnasialunterricht würde unbedingt eine Einschränkung anderer Fächer mit sich bringen, wobei zunächst an das Lateinische zu denken wäre. Gegen eine solche Beeinträchtigung des Unterrichts in den klassischen Sprachen erheben sich aus dem Lager der „Humanisten" laute Stimmen. M. W. deckt sich aber die Stimmung der Altphilologen in ihrer Gesamtheit durchaus nicht mit diesen Auslassungen allzueifriger Verfechter, die letzten Endes nur der von ihnen vertretenen Sache Abbruch tun können. Der lateinische Unterricht verträgt nach der Meinung sehr vieler, vielleicht der meisten, Kollegen durchaus eine starke Beschneidung ohne — auf dem humanistischen Gymnasium! — zu verkümmern. Ich möchte diesen Standpunkt, den ich schon des öfteren in der Tagespresse vertreten habe, in kurzen Worten begründen, indem ich zunächst von der Bedeutung und dem Zweck des lateinischen Unterrichts im Rahmen der Gymnasialbildung und dann von der Wahrung derselben auch bei einer Verkürzung der Arbeitszeit spreche. Ich sehe bei meinen Ausführungen ganz von der Bedeutung des fremdsprachlichen Unterrichts für die arbeitsmäßige Förderung der Schüler ab, sie versteht sich von selbst.

Der Hauptgrund, der für die Erlernung gerade der lateinischen Sprache angeführt wird, ist ihre Eignung zu formaler Geistesbildung.

Jede Sprache stellt eine Zwangsjacke für das Denken vor. Es ist unmöglich ohne Zuhilfenahme der Symbole der Sprache einen Denkakt zu vollziehen. Dieser Denkakt rollt sich aber infolge der Bindung an die Sprache gewissermaßen zwangsläufig ab. Die Symbole einer Sprache können niemals den zugrundeliegenden Bewußtseinsinhalt ausschöpfen, sie begnügen sich damit, ihn von einer bestimmten Seite, ich möchte sagen als Schattenriß, aufzunehmen. Für den Standpunkt der Aufnahme ist aber die psychische Veranlagung des sprachbildenden Volkes maßgebend. Es bedeutet deshalb eine Bereicherung des Denkens, wenn ihm eine zweite Ausdrucksform gegeben wird, so daß man dem einen Bewußtseinsinhalt von zwei Seiten näher kommt, so wie die Stellung einer feindlichen Batterie mit größerer Genauigkeit durch den Vergleich der Mitteilungen des Schall- und des Lichtmeßtrupps festgelegt wird. Der Zwang aber, denselben Bewußtseinsinhalt, den das Subjekt in der einen Ausdrucksform übermittelt bekommen hat, in einer anderen mitzuteilen, wird eben ein tieferes Eindringen in diesen bewirken, während sonst vielfach der Ablauf des Sprachmechanismus beim Sprecher und die Entgegennahme seiner Klangbilder beim Hörer den Denkakt größtenteils ersetzt. Je größer nun der Unterschied der beiden zum Ausdrücken der Gedanken verwendeten Sprachen ist, einen um so tieferen Blick wird ihr voneinander stark abweichender Blickpunkt in den Kern des Bewußtseinsinhaltes tun lassen.

Nun sind die modernen Kultursprachen alle in der Entwickelung so weit fortgeschritten, daß die richtige Verkettung der Gedanken nicht mehr durch die Mannigfaltigkeit des Formenspiels der verschiedenen Wurzeln gegeben wird, sondern die logische Beziehung der Wörter mehr oder weniger durch besondere Formwörter angedeutet wird, die nicht mehr Begriffssymbole sondern nur Symbole für Verhältnis und Beziehung sind. Die indogermanische Ursprache besaß z. B. noch einen besonderen Instrumentalis, dessen Funktion im Lateinischen schon der Ablativ mit übernommen hat: „Gladio mit dem, oder durch das Schwert". Wie im Spätlateinischen der instrumentale Ablativ mehr und mehr durch Präpositionalausdrücke mit „per" ersetzt wird, so ist der Instrumentalis in den modernen Sprachen gänzlich durch jene verdrängt (pari' épée).

Das Erlernen einer Sprache, die sich zum Ausdruck der Beziehungen nicht der Formwörter sondern eigener Formen der Begriffswörter selbst bedient, wird deshalb für einen deutschen Schüler formal bildender sein als die einer, in dieser Hinsicht, gleichentwickelten modernen Sprache. Denn bei dem Umsetzen eines in der einen Sprache gedachten Bewußtseinsinhaltes in die andere findet dann nicht nur ein Austausch der Symbole gegen gleichwertige anderslautende statt, sondern in der ganzen Struktur des Gedankenbildes tritt eine Änderung ein. Es wird dort bei modernen Sprachen gleichsam nur die Farbe des Glases verändert, durch das man die Dinge betrachtet, während bei konstruktiver Verschiedenheit der Sprachen die Bildachsen sich wenden, so daß eine Art binokularen stereoskopischen Sehens eintritt.

Die lateinische Sprache ist nun zu solcher Gymnastik des Denkens vorzüglich befähigt. Sie ist viel formenreicher als die deutsche, ohne dem Schüler die Formenfülle des Griechischen zuzumuten, dabei entspricht der Bau ihrer Satzlehre vielfach den logischen Verhältnissen. Ich möchte nur wenige Beispiele anführen. Schon das Erlernen des Paradigmas des Lateinischen Verbums stellt den Schüler vor die Tatsache, daß zum Ausdruck der zeitlichen Bestimmtheiten das lateinische eigene Formen auch dort hat, wo der Deutsche sich mit Formwörtern, hier den Hülfszeitworten, begnügt. Hat doch das Deutsche nur zwei echte Tempora: Präsens und Präteritum, während das Lateinische deren sechs hat. Jeder Lateinlehrer weiß ferner, welche Schwierigkeit den Schülern die Unterscheidung des aktiven Futurs und des passiven Präsens beim Übersetzen in das Lateinische macht. Dabei sind in der Regel die betreffenden lateinischen Formenreihen durchaus bekannt, die Schwierigkeit liegt vielmehr in der durch den Gleichklang der beiden deutschen Reihen ermöglichten oberflächlichen Auffassung des zum Ausdruck zu bringenden Bewußtseinsinhaltes. Es liegt auch hier ein Fall vor, wo die Sprache das Denken verdrängt.

Ähnlich liegen die Dinge wie schon oben erwähnt beim lateinischen Ablativus instrumenti. Die im Deutschen zum Ausdruck des Werkzeuges gebrauchte Präposition „mit" ist nicht eindeutig, da sie auch noch die des Begleitetsein andeutet. Im Lateinischen wird sie in der zweiten Funktion durch „cum" übersetzt (ambulo cum amico), wo es sich aber um die Anwendung eines Werkzeuges handelt, steht der bloße Ablativ (gladio neco). Auch hier wird der Schüler auf Grund oberflächlichen Haftens an der Form immer wieder „mit" durch „cum" wiedergeben, ohne jede Rücksicht auf den Sinn; auch hier ist der pädagogische Gewinn die Erziehung zu sorgsamer Beachtung des Bewußtseinsinhaltes. Geübt wird dabei die Auffassung, deren Schärfe und Genauigkeit allenthalben im Leben von Nutzen ist. Wesentlich für den didaktischen Wert der antiken Sprache ist aber weniger die Differenzierung der lateinischen Ausdrücke dem Deutschen gegenüber an sich, denn auch im Französischen finden sich analoge Fälle (par l'épée – avec l'ami) als vielmehr der Zwang, den Ablativ in seiner Funktion als Instrumentalis zu fassen und demgegenüber den deutschen Formenkomplex als Einheit zu werten.

Ein vollständiges Umdenken des Satzes verlangen Fälle, wo bei passivischer Konstruktion einem deutschen transitiven Verbum ein intransitives im Lateinischen entspricht. Die einander zugeordneten Worte haben im deutschen und lateinischen Satz ganz verschiedene Funktionen zu erfüllen (Mihi persuadetur: ich werde überzeugt). Es ist sehr mißlich, die richtige Übersetzung durch das Einpauken von Schablonensätzen zu sichern, jedenfalls führt bei einigermaßen befähigten Schülern — und eigentlich

dürften nur solche auf den höheren Schulen geduldet werden — eine auf den darzustellenden Gedanken zurückgehende Darstellung, die die verschiedene Sprachform aufweist, rascher zum Ziel als mechanischer Drill, bei dem letzten Endes doch nur das Gedächtnis eine Rolle spielt.

Bedeutsam für die Erfassung des Bewußtseinsinhaltes ist auch die Verschiedenheit des Bedeutungsumfanges lateinischer und deutscher Vokabeln. Für cantare und canere lernt der Schüler zunächst die Bedeutung „singen", Ausdrücke wie gallus cantat „der Hahn kräht", tibiis cano „ich blase die Flöte" zeigen ihm, daß der Bedeutungsumfang der lateinischen Verben weiter ist, wie die des deutschen Singen. Umgekehrt sagt der Deutsche unterschiedslos ein „alter" Mensch, eine „alte" Burg, der Lateiner unterscheidet: homo senex, arx antiqua. Ein reiferes Verständnis setzt die Erkenntnis der stilistischen Unterschiede voraus, so die Verschiedenheit der Bilder, die zugeordneten Ausdrücken zugrunde liegen: einem Übel steuern: malo mederi, eig.: ein Übel heilen. Ferner die Armut des Lateinischen an Abstrakta: Hannibale auctore: auf Veranlassung des H. Dazu kommt seine Neigung zu verbaler Ausdrucksweise: cum male pugnatum esset: nach der unglücklichen Schlacht.

Neben dieser formalen Ausbildung des Denkens tritt im lateinischen Unterricht des humanistischen Gymnasiums die Lektüre zurück, die man deshalb mit Recht vielfach nach fremden Gesichtspunkten (historischen, deutschkundlichen) angeordnet hat. Die preußischen Lehrpläne bestimmen ja deshalb auch das Lehrziel des Lateinischen: „Auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms . . ."

Eine Einschränkung des Lateinischen könnte aus sachlichen Gründen nur dann bekämpft werden, wenn die Erreichung des obengezeichneten Zieles mit geringerem Zeitaufwand nicht möglich wäre und der Beweis erbracht würde, daß die Verteilung der Pensen durch den Lehrplan methodisch so einwandfrei wäre, daß sich auch hier durch eine Umgestaltung keine Zeit gewinnen ließe.

Ich glaube nicht, daß diese Voraussetzungen gegeben sind.

Nach den neuesten bayrischen Lehrplänen von 1913 werden dem lateinischen Unterricht erheblich weniger Stunden zugeteilt als in Preußen, obwohl das Ziel höher gesteckt ist. Der Abschluß der eigentlichen Grammatik wird in Bayern in OIII, in Preußen in UII vorausgesetzt, obwohl hier wichtige Abschnitte der Grammatik früher behandelt werden als dort. Aber der preußische Lehrplan wird langatmig durch den verkehrten Aufbau nach dem Prinzip der konzentrischen Kreise. Dieser sonst fruchtbare Grundsatz paßt für das formalbildende Fach wenig, denn es handelt sich dabei weniger um das Erwerben neuen Wissens als um die Erkenntnis des inneren Gerüstes, das aber nicht in seinen Teilen, sondern möglichst in seinem Gesamtaufbau dem Schüler vorgeführt werden muß. Nach den geltenden Lehrplänen ist z. B. die Tempuslehre auf vier Klassen verteilt, ähnlich steht's mit Kasus und Moduslehre. Der ganze Lehrgang ist mit lehrplanmäßigen Wiederholungen, neben denen der neue Stoff vielfach geradezu verschwindet, überlastet. So wird die Spannung getötet und die Unaufmerksamkeit gerade der Begabten gezüchtet, denn der Schüler empfindet nicht das Lustgefühl der Wissensbereicherung, ohne welches sich leicht ablehnende Gleichgültigkeit einstellt, so daß allerdings dauernde Wiederholungen nötig werden. Eine Verteilung des Stoffes unter dem Gesichtspunkt der größeren oder geringeren Schwierigkeit für den Schüler ist bei systematischer Durcharbeitung eines in sich zusammenhängenden und in seinen Teilen gegenseitig bedingten Stoffes nicht leicht, im Lateinischen jedenfalls vergeblich versucht. Die Regelmäßigkeit hier zum Einteilungsprinzip zu machen, ist vergeblich, denn die Schwierigkeiten beruhen eben auf dem Zwang zu umdenkender Auffassung des Bewußtseinsinhaltes an und für sich, nicht aber in der vielfach ganz gedächtnismäßigen Hinzunahme von sogenannten Ausnahmen. Es würde hier zu weit führen, die Rücksichten, die bei der Aufstellung des geltenden Lehrplans wirksam gewesen sein mögen, aufzuspüren, es genüge der Hinweis, daß die bayrischen Lehrpläne viel zweckentsprechender sind. Das erhellt schon aus dem Umstand, daß trotz der geringeren Stundenzahl dort der Kreis der gelesenen Schriftsteller wesentlich größer und wertvoller ist, da z. B. auch Plautus auf der Liste steht, und dazu die den

stilistischen Übungen zugrunde liegenden Texte meist deutsche Originale und nicht zusammengekleisterte Mißgeburten sind.

Auch die gebrauchten Lehrbücher sprechen z. T. aller Methodik Hohn, so ist die vielgebrauchte Lateinische Schulgrammatik von J. H. Müller (Leipzig, Teubner) ein planloses Wirrwarr von sich zum Teil widersprechenden Regeln mit seitenlangen Merkbeispielen. Eine Darlegung über die Einteilung der Nebensätze nach ihrem Wesen fehlt völlig usf. Die Weiterbenutzung dieser Grammatik nach der Kritik desselben von Waldeck: Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik Seite 42ff. scheint mir der beste Beweis für die Reformfähigkeit des lateinischen Unterrichts zu sein. Denn wenn es möglich ist, nach einem so veralteten und verfehlten Lehrbuch Lateinisch zu lernen, so muß es mit modernen Hülfsmitteln möglich sein in einem Bruchteil der Zeit dasselbe Ziel zu erreichen.

Ich würde zur Verkürzung des lateinischen Unterrichts folgende Forderungen aufstellen, die ich jeweils im Anschluß kurz begründe.

1. Die Behandlung der lateinischen Stilistik durch Hinübersetzen unterbleibt, die dadurch auf den drei obersten Klassen, man könnte unter Umständen auch noch die UII hinzunehmen, ersparten Stunden werden anderen Fächern zugeteilt. Der jetzige Betrieb ist einerseits durch den Wegfall des lateinischen Aufsatzes ziellos geworden und anderseits ist bei der zu wenig ausgedehnten Ciceroleküre seine Basis so schmal, daß die nötigen Unterlagen durch massenhaftes Auswendiglernen von Phrasen geschaffen werden müssen, aus denen dann die Übersetzungen mosaikartig zusammengesetzt werden. Die tiefgreifenden stilistischen Unterschiede zwischen der deutschen und lateinischen Sprache kommen so den Schülern nur dann zu Bewußtsein, wenn der Lehrer die Möglichkeit hat, einen Jahrgang längere Zeit hindurch zielbewußt abseit zu führen. Anderseits lassen sich diese Unterschiede sehr wohl beim Herübersetzen klar machen, wobei ein gut Teil der Gedächtnisarbeit entfällt. Freilich sind die Denkprozesse beim Hin- und Herübersetzen nicht durchweg gleich. Beim Herübersetzen spielt das Kombinationsvermögen eine ziemliche Rolle. Beim Übersetzen eines fremdsprachigen Textes steht der Schüler nämlich vielfach vor dem gleichen Problem, wie es die durchbrochnen Texte bei Experimenten der Versuchsperson bieten. Deshalb tritt auch in den Noten im Griechischen nach der Versetzung der Schüler nach OII eine Umlagerung ein, da nun die Hinübersetzungen wegfallen, so daß nun die Schüler mit dem größeren Kombinationsvermögen ihren Kameraden mit den ausgedehnteren Kenntnissen der Elemente überlegen erscheinen. Auf den unteren Klassenstufen wird man sich gerade im Lateinischen nie ohne das Hinübersetzen behelfen können, weil nur dieses die logische Schulung durch das Zurückgehen auf den zugrundeliegenden Bewußtseinsinhalt bietet, auf den oberen läßt sich eine gewisse Einfühlung in den lateinischen Stilcharakter, und mehr wird jetzt auch nicht erreicht, auch mit Herübersetzen erzielen.

Im Griechischen hat sich ja auch schon dieselbe Entwicklung durchgesetzt.

2. Ich möchte auch auf den übrigen Klassenstufen einer Herabsetzung der Stundenziffer für das Lateinische das Wort reden. In der folgenden Übersicht gebe ich die Stundenziffern für das preußische (Pr.), bayrische (B.) und österreichische (OE.) Gymnasium.

	Pr.	B.	OE.
VI	8	8	—
V	8	8	8
IV	8	8	8
IIIb	8	7	6
IIIa	8	7	6
IIb	7	7	6
IIa	7	6	6
Ib	7	6	5
Ia	7	6	5
	68	63	50

Als Maßstab für die Herabsetzung würde sich der bayrische Lehrplan empfehlen.

3. Ich würde darüber hinaus eine Beseitigung der Sexta nach Art der österreichischen Gymnasien empfehlen und das so gewonnene Jahr dem fremdsprachlosen Unterbau, der zweckmäßig fünf Jahre umfassen würde, zuweisen. Da jetzt ein gut Teil der Arbeit im Lateinunterricht der Sexta durch die Behandlung der grammatischen Verhältnisse beansprucht wird, würde der Ausfall derselben bei tüchtiger Schulung in der deutschen Grammatik für ihn nicht so schmerzlich sein. Auch nach dieser Verkürzung würde die Stundenzahl größer sein als die der österreichischen Gymnasien.

Die Durchführung dieser Vorschläge würde eine Annäherung an die Einheitsschule bedeuten, die m. E. vielfach nur deshalb so lebhaft befehdet wird, weil sie einen scharfen Bruch mit dem bestehenden Schulwesen bedeuten würde. Anderseits erschwert aber auch dies in den Kampf geworfene Schlagwort eine Verständigung über leichter zu erreichende Fortschritte. Unter allen Umständen erscheint es aber besser, unser Schulwesen folgerichtig weiterzuentwickeln ohne Sprünge und Stöße, als plötzlich das Steuer herumzuwerfen, so daß der Kurs ins Schwanken kommen könnte. Darum erscheint es mir richtig, eine Reform der Schulen von innen heraus zu erstreben. Einen Weg dazu sollte auf einem kleinen Gebiet der vorliegende Aufsatz zeigen.

Zur Frage der Pädagogik auf der Universität

Von Jakob Wychgram

Im zweiten Hefte dieser Zeitschrift zieht Herr Dr. G. Weiß in einem Aufsatze über die Universitäts-Übungsschule meinen im „Tag" (9. Sept. 1917) veröffentlichten Artikel über „Pädagogische Professuren" an. Er meint, daß die von ihm nicht abgedruckten Teile desselben „oft seltsame Einseitigkeiten und Inkonsequenzen" enthielten. Da er auch nicht den kleinsten Versuch macht, das zu beweisen, gehe ich auf diese allgemein gehaltene — übrigens auch wohl nicht beweisbare — Meinung nicht ein. Es liegt mir aber daran, hier festzustellen, daß ein anderer Vorwurf nicht zutrifft: Ich hätte mich gegen die Jenaischen Einrichtungen gewendet. Das ist nicht der Fall, denn ich kenne diese Einrichtungen nicht aus eigener Anschauung, nehme aber als selbstverständlich an, daß sie, da sie von dem auch mir verehrungswürdigen Herausgeber dieser Zeitschrift geleitet werden, in ihrer Art das Beste leisten. Die Gründe, die mich überzeugen, daß es besser ist, unterrichtstechnische Übungen von den Studenten fernzuhalten, habe ich in jenem Aufsatz im „Tag" ausführlich dargelegt; ich wiederhole sie hier nicht. Mittlerweile haben meine Ansichten eine mir sehr erwünschte Bestätigung erhalten durch die neue preußische Ordnung der Prüfung für das höhere Lehramt. Die praktische Ausbildung der jungen Oberlehrer ist nun für lange Zeit in Preußen festgelegt worden: sie geschieht nach der Universitätszeit in zwei praktischen Jahren und wird durch eine Prüfung abgeschlossen. Ganz in dem Sinne, wie ich das auseinandergesetzt hatte und wie es sich jedem ergeben muß, der in leitenden Verwaltungsstellen Dinge und Personen beobachtet hat, wird aber die erste wissenschaftliche Einführung der jungen Leute in die allgemeinen Fragen der Pädagogik der Universität, dem Professor für Pädagogik zugewiesen. Soweit ich sehe, hat sich auch in den Kreisen derer, die es zunächst und hauptsächlich angeht, nämlich der an unseren höheren Schulen arbeitenden Oberlehrer, keine Stimme gegen diese neue Ordnung der preußischen Unterrichtsverwaltung erhoben; im Gegenteil, sie findet gerade in diesem Punkte allgemeine Zustimmung.

Im übrigen verweise ich die Leser auf die Ausführungen des Herrn Geheimrat Reinhardt in den „Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen" (Berlin, Weidmann, 1917) Seite 30 und besonders auf seinen im Berliner Philologenverein gehaltenen und in der „Monatsschrift für höhere Schulen" (Jahrgang XVII, Januar/Februarheft) gedruckten Vortrag „Zur Neuordnung der Prüfung und der praktischen Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramtes". Geheimrat Reinhardt hat hier den interessanten Beweis erbracht, daß die gegenwärtige Neuordnung, die jede

praktische Vorbereitung auf den Schuldienst in die Zeit nach dem Studium verweist, ein ganz organisches Ergebnis der historischen, von zwar oft noch tastend suchenden, aber doch das Richtige fühlenden Männern getragenen Entwicklung ist. Ferner hat er (Seite 10 des Sonderdrucks) überzeugend dargetan, daß die praktische Einführung in die Pädagogik während der Universitätszeit schon bei den heutigen Massenverhältnissen ganz und gar unmöglich sein würde, selbst wenn ihr nicht grundsätzliche Erwägungen entgegenstünden. Sehr bemerkenswert ist auch ein Satz auf Seite 11, in dem er sich auf Grund des Enzyklopädischen Handbuchs der Pädagogik (Bd. VI, S. 523ff) mit der Übungsschule des Jenaischen pädagogischen Universitätsseminars beschäftigt und sagt: „Rein erklärt es für wünschenswert, daß der Eintritt erst erfolgt, wenn das Staatsexamen abgelegt ist. Demnach handelt es sich hier nicht um eine Einrichtung, die in erster Linie für Studierende bestimmt wäre oder die vorbildlich sein könnte für eine allgemein gültige, für alle Studierenden verbindliche Veranstaltung".

Schließlich verweise ich noch auf Reinhardts Erörterungen über die Grenzen, innerhalb deren sich die Beschäftigung der künftigen Oberlehrer mit der Pädagogik während der Universitätszeit halten soll; indirekt sind darin auch die Aufgaben des Inhabers einer pädagogischen Professur gekennzeichnet. Er soll das Interesse wecken für allgemeine, und doch so notwendige, Fragen und Gebiete: Die Psyche des Zöglings, die Beschaffenheit der Bildungsideale und deren historische Entwicklung, die Mittel, durch die sich das Erziehungs- und Unterrichtswerk vollzieht, d. h. insbesondere die Organisation des Bildungswesens. Dies trifft in solchem Maße mit der in meinem angegriffenem Aufsatz im „Tag" näher skizzierten Auffassung zusammen, daß jeder meine Freude über so gewichtiges Einverständnis begreiflich finden wird. Ich fürchte, Herr Dr. Weiß wird durch die Entwicklung dieser Dinge, nicht nur in Preußen, sondern auch in den anderen Bundesstaaten seine Ansichten nicht bestätigt finden. In dieser Entwicklung liegt die zwingende Logik der tatsächlichen Bedürfnisse, gegen die eine nicht historisch orientierte Theorie ganz naturgemäß abfallen muß.

Zur Frage der Universitäts-Übungsschule

Von Privatdozent Dr. Georg Weiß in Jena

Zu der aufgeworfenen Frage, welche Stellung und Bedeutung der Universitäts-Übungsschule zukommt, abermals Stellung zu nehmen, lassen zwei Gründe mehr als angezeigt erscheinen. Der vorstehende Aufsatz von Herrn Dr. Wychgram macht es notwendig, das nachzuholen, was s. Zt. aus äußeren Gründen nur gestreift werden konnte. Seine Ausführungen nehmen weiter Bezug auf eine offiziöse Stellungnahme zur Sache, die inzwischen erfolgt ist. Ob diese nun besonders beabsichtigt war oder nicht, ist sachlich ohne Belang. In ihrer Wirkung kommen die betreffenden Stellen des Vortrages, den der Geheime Oberregierungsrat und vortragende Rat im Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten Dr. Karl Reinhardt in der 45. Hauptversammlung des Berliner Philologenvereins am 15. November 1917 im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht gehalten hat, tatsächlich entschieden darauf hinaus, wie denn auch Herr Dr. Wychgram mit Genugtuung darauf verweist.

I.

Für den ersten Punkt handelt es sich zunächst um jene Teile des von Herrn Dr. Wychgram im „Tag" (9. Sept. 1917) veröffentlichten Artikels, deren Kritik durch mich (2. Heft dieser Zeitschrift S. 148ff.) in dem vorstehenden Aufsatze als eine „wohl nicht beweisbare Meinung" charakterisiert worden ist. Die sachliche Grundlage bilden folgende Sätze:

„Statt weiterer Erörterungen gebe ich einige Vorlesungsthemen, die mir die Tätigkeit eines Professors für Pädagogik einigermaßen zu kennzeichnen und auszufüllen scheinen: „Geschichte der pädagogischen Ideen"; „Geschichte des Unterrichts-

wesens" (Geschichte des humanistischen Gymnasiums); Geschichte des Realschulwesens; Geschichte der Frauenbildung (des Mädchenschulwesens); „Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart"; „Das französische und englische Unterrichtswesen"; „Rousseau und Pestalozzi"; „Wilhelm v. Humboldt und die Erneuerung des preußischen Schulwesens"; „Die pädagogischen Ideen unserer Klassiker"; „Unterrichtslehre und Unterrichtsveranstaltungen der Jesuiten"; „Reformation und Humanismus"; „Psychologie und Ethik als Grundlagen der Pädagogik"; „Pädagogische Strömungen der Gegenwart" (wobei auch auf die sogenannte experimentelle Pädagogik eingegangen werden müßte) u. a. m. Man sieht, denke ich, daß eine solche Professur berufliche Orientierung in guten Zusammenhang mit den übrigen akademischen Studien zu bringen vermöchte.

Freilich macht hier, wie überall, die Persönlichkeit alles! Und dies ist die schwierigste Seite der ganzen Frage. Es liegt auf der Hand, daß diese Persönlichkeit unmöglich aus der sogenannten akademischen Laufbahn erwachsen, daß sie nicht als „Privatdozent" begonnen haben kann. Denn um solcher Wissenschaft Leben zu geben, genügt nicht noch so breite und tiefe Gelehrsamkeit. Wer nicht selbst lange im Unterrichtswesen gestanden hat, wird schlechterdings dieser Aufgabe nicht gewachsen sein; und auch, wer nur unterrichtet hat, kann daraus die Befähigung nicht gewinnen. Es müssen Männer sein, die selbst in der Verwaltung gestanden haben, die mehrere oder einen größeren Komplex von Schulen in ihrer individuellen Tätigkeit beobachtet haben, und die neben ihrer unterrichtlichen und Verwaltungstätigkeit als wissenschaftlich gerichtete Naturen mit allen gegenwärtigen Strömungen ebenso in Fühlung geblieben sind wie mit dem pädagogischen Gedankenleben der Vergangenheit. Daß es verfehlt sein würde, Vertreter der sogenannten „experimentellen" Pädagogik mit dieser wesentlichen geistesgeschichtlichen Aufgabe zu betrauen, liegt auf der Hand; damit soll nichts gegen diese experimentelle Pädagogik gesagt sein; wer sie kennt, weiß, daß sie eine ernste und auch aussichtsreiche Wissenschaft ist; aber er weiß auch, daß sie ihrem Wesen nach in alle Zukunft nur ein engeres Teilgebiet der oben umschriebenen größeren Wissenschaft bleiben wird. Unsere Schulen haben den Zweck, die Kulturgüter, die geistigen und ethischen, von Geschlecht zu Geschlecht weiterzugeben. Darum muß die Wissenschaft von Erziehung und Unterricht auf die Gesamtkultur und ihre Grundlagen eingestellt werden."

Auf diese Teile des in Frage kommenden Artikels bezog sich meine Kritik, die beanstandet worden ist. Sie machte geltend, daß diese Ausführungen „mit ihren oft seltsamen Einseitigkeiten und teilweisen Inkonsequenzen" nicht minder zum Widerspruch herausforderten wie jene, die bei der Erörterung der Frage der Universitäts-Übungsschule einer genaueren Betrachtung unterzogen worden waren. An dieser meiner Kritik vermißte man eine Begründung und ließ zugleich durchblicken, daß eine solche wohl auch nicht möglich sei. Dann wäre sie entschieden mehr als eine bedenkliche Entgleisung, träfe die gemachte Voraussetzung zu. So aber verhält es sich durchaus nicht, wie leicht nachzuweisen ist. Freilich muß dieser Nachweis innerhalb bestimmter Grenzen erfolgen. Denn weite Kreise unter den Lesern dieser Zeitschrift haben gewiß kein Interesse an persönlichen Auseinandersetzungen. Dem berechtigten Wunsch, der darin liegt, kann dadurch Rechnung getragen werden, daß die verlangte Begründung sich grundsätzlich auf die sachlichen Gesichtspunkte allgemeinerer Art beschränkt, die dafür in Frage kommen.

Wer die zum Abdruck gebrachten Ausführungen durchliest und sich Rechenschaft darüber zu geben versucht, was die einzelnen Abschnitte inhaltlich enthalten, der wird sich sagen müssen: Der erste Absatz umschreibt die materiale Seite der Aufgabe, die einem Professor für Pädagogik an der Universität in der Hauptsache zufallen soll, der zweite bringt die Bedingungen, die jemand erfüllt haben muß, soll er dafür überhaupt in Betracht kommen können. Beide Thesen des Herrn Dr. Wychgram sind gleich anfechtbar, fordern in gleicher Weise zum Widerspruch heraus — eben wegen ihrer „oft seltsamen Einseitigkeiten und teilweisen Inkonsequenzen". An einigen Hauptpunkten soll dies genauer aufgezeigt werden.

Die Vorlesungsthemen, die Herrn Dr. Wychgram „die Tätigkeit eines Professors für Pädagogik zu kennzeichnen und auszufüllen scheinen", fallen fast durchweg in das Gebiet der historischen Pädagogik. Das ist um so bezeichnender und fällt um so mehr ins Gewicht, als sie doch an der Hand von konkreten Beispielen klar machen sollen, wie sich nach ihm die Umgrenzung, die der Lehrauftrag einer pädagogischen Professur erfahren muß", in der Praxis ausnehmen soll. Den Wert, den solche Vorlesungen haben können, um in dem künftigen Lehrer das „spezifische Berufsethos" zu wecken und zu entwickeln, soll nicht in Frage gestellt werden. Daß aber nur eine solche geschichtliche Betrachtungsweise die „berufliche Orientierung in guten Zusammenhang mit den übrigen akademischen Studien zu bringen vermöchte", das muß durchaus bestritten werden, und zwar aus Gründen, die nicht einfach als belanglos von der Hand zu weisen sind. Wo die eingehende und nachhaltende Beschäftigung des künftigen Lehrers mit der Geschichte der Pädagogik so sehr in den Vordergrund gerückt wird, daß nur eine solche allein des akademischen Betriebes würdig erscheint, da verrät die Pädagogik unverkennbar Zeichen der Schwäche und der Ermattung, von den unangebrachten Zugeständnissen an die εὐπρέπεια[1]) ganz abgesehen. Ob man es will oder nicht, man macht damit das Geständnis, daß es im Grunde genommen nur eine Geschichte der Pädagogik gibt, aber keine Pädagogik, und verzichtet auf eine wissenschaftlich begründete Befriedigung des systematischen Bedürfnisses, vielleicht weil die oft widerspruchsvolle Mannigfaltigkeit der pädagogischen Problemkreise den einen oder anderen an der Möglichkeit des Gelingens überhaupt verzweifeln ließ und noch verzweifeln läßt. Dieser „Historismus" verzichtet darauf, mit allen Kräften dahin zu streben, daß die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung als Tatsache und Aufgabe sich scharf und eindeutig in ihrem besonderen Charakter heraushebt; nur zu leicht verliert er sich in eine bloße Darstellung der Ansichten der Vergangenheit, mündet in eine bloße Schulkunde aus. Dieser Gefahr scheint Herr Dr. Wychgram selbst da nicht zu entgehen, wo er von dem „philosophischen Teil" der Pädagogik spricht. Über eine geschichtliche Orientierung strebt auch „die Darstellung der theoretischen — vorzugsweise sozial-ethischen und psychologischen — Begründung der Erziehung und des Unterrichts" im großen und ganzen nirgends ernstlich hinaus. Und ob „die Einführung in die äußere und innere Organisation unseres gegenwärtigen Unterrichtswesens" nicht erst auf dem Hintergrunde einer rein systematischen Pädagogik ihre volle Fruchtbarkeit entfalten kann — darüber können die Meinungen zum mindesten geteilt sein. Darüber aber kann meiner Überzeugung nach kein Zweifel bestehen, daß das Studium der Geschichte der Pädagogik erst dann zu dem gewünschten Ziele führen kann, wenn man durch das Studium der systematischen Pädagogik eine lebendige Anschauung von den Hauptideen gewonnen hat, von denen sich die eigene zukünftige Lebensarbeit leiten lassen soll. Sie können auf dem Weg über die Geschichte gewiß veranschaulicht werden. Ob dies aber der kürzere und schlechthin gegebene und geeignete ist, steht nicht so ohne weiteres fest. Nur wenn der zukünftige Lehrer einen aus der Anschauung der Sache gewonnenen, theoretisch begründeten und begründbaren Maßstab besitzt, so will es uns scheinen, kann er aus den Anschauungen der Vergangenheit die Momente der Wahrheit herausfinden, die in den verschiedenen Versuchen, zur Wissenschaft zu gelangen — so hat man einmal die Geschichte der Pädagogik bezeichnet — als κτῆμα εἰς ἀεὶ enthalten sind. —

Hinsichtlich der Bedingungen, die nach den wörtlich angeführten Stellen aus jenem Artikel jemand erfüllt haben müßte, um für eine Professur der Pädagogik überhaupt in Betracht zu kommen, ist der ersten Forderung, daß hier wie überall die Persönlichkeit alles ausmacht, unbedingt zuzustimmen. Sie erfährt jedoch durch die folgenden Sätze, die sie gewissermaßen auslegen, eine solche Einschränkung, daß das Berechtigte, das in ihrer Allgemeinheit liegt, so wesentlich eingeengt wird, daß fast nichts mehr übrig bleibt. Diesen erklärenden Sätzen kann aber die apodiktische Gültigkeit nicht zuerkannt werden, die ihr Verfasser offenbar für sie in Anspruch nehmen möchte. An einigen wenigen Fällen sei dies nachgewiesen.

[1]) Diesem „ehrbaren Scheine" zu Liebe, daß sich die Aufgabe des Professors für Pädagogik in die wissenschaftliche Sphäre der Universität einordnen könne, wird ja alle Ausschaltung des „Technisch-Praktischen" (Übungsschule) gefordert.

1. „Daß diese Persönlichkeit unmöglich aus der sogenannten akademischen Laufbahn erwachsen, daß sie nicht als „Privatdozent" begonnen haben kann", liegt doch nicht so ohne weiteres auf der Hand, wie es dargestellt wird. Diese Meinung wird man mir persönlich gewiß nicht verübeln. Ich verfalle ja auch nicht in den Fehler, die gegenseitige Auffassung, die „das in Preußen beliebte Verfahren, einen ausgedienten Schulmann als Honorarprofessor an der Universität mit den pädagogischen Vorlesungen zu betrauen" (Natorp), als die geeignete Laufbahn zu betrachten geneigt scheint, ohne weiteres als verfehlt zu bezeichnen. Um aber nicht in den Verdacht eigener Interessenvertretung allzu stark zu geraten, sei darauf nicht weiter eingegangen und nur der Gesichtspunkt als maßgebend hervorgehoben: Eben weil die Persönlichkeit alles macht, ist es von verhältnismäßig untergeordneter Bedeutung, auf welchem Wege sich jemand die erforderlichen Qualitäten erworben hat, wenn sie nur vorhanden sind, ein Gedanke, der unserer Zeit doch besonders naheliegen sollte.

2. Von der ganzen an hervortretender Stelle bekundeten Liberalität bleibt in Wirklichkeit herzlich wenig mehr übrig, wenn Leute, die sich ein besonderes Teilgebiet der ganzen Wissenschaft zu eigener produktiver Arbeit erwählt haben, wie es doch das der experimentellen Pädagogik auch ist — ein Teilgebiet, dem auch Herr Dr. Wychgram die Anerkennung einer ernsten und aussichtsreichen Wissenschaft nicht versagt — gerade deswegen von einem pädagogischen Lehrstuhl grundsätzlich ausgeschlossen sein sollen. Man braucht kein Vertreter der experimentellen Pädagogik zu sein und muß doch dieser Forderung gegenüber nachdrücklichst betonen: Das bedeutet eine ungeheure Überschätzung der in der Schulverwaltungstätigkeit erwerbbaren Sachkenntnis in ihrer Bedeutung für das Ganze der Pädagogik als Wissenschaft und zudem ein Messen mit zweierlei Maß. Warum soll ein Vertreter der sogenannten „experimentellen" Pädagogik sich in die wesentlich geistesgeschichtlichen Teile des pädagogischen Wissenschaftsgebietes grundsätzlich nicht ebenso einarbeiten können wie ein „wissenschaftlich gerichteter" Schulverwaltungsbeamter, der dies in mehr als einer Hinsicht neben seiner ziemlich umfangreichen pflichtmäßigen Berufsarbeit doch auch tun muß? Wie weit es im einzelnen Fall gelingt, ist eine andere Frage, — eine Frage der Persönlichkeit, auf die doch alles ankommen soll. Die Universitäten sind weiter auch Stätten der Forschung. Ohne „Gelehrsamkeit" geht es dabei nun einmal nicht. Diese sich zu erwerben, ihrem Zusammenhang mit dem Leben nachzugehen, hat gewiß derjenige, der ein bestimmtes Arbeitsgebiet sich erwählt hat, ebenso viel Zeit und Gelegenheit als derjenige, der lange im Unterrichtswesen und in der Schulverwaltung gestanden hat, zumal wenn man die Vorlesungsthemen in Betracht zieht, die nach Herrn Dr. Wychgram „die Tätigkeit eines Professors für Pädagogik einigermaßen zu kennzeichnen und auszufüllen scheinen". Das verwaltungstechnische Moment kann zudem gar nicht so stark in den Vordergrund gerückt werden, auch nicht, wenn dabei der Nachdruck auf Menschenkenntnis und richtige Menschenbehandlung gelegt werden sollte. Schulverwaltungsbeamte vorzubilden ist weder die nächste noch die höchste Aufgabe der Pädagogik an den Universitäten, so weit es sich für sie um eine Einführung der zukünftigen Lehrer und Erzieher in die Berufskunde, in die Theorie der Praxis handelt.

3. Der Unterricht ist heute ein wichtiges Instrument der Erziehung und wird es auch weiter bleiben. In steigendem Maße wurde im Laufe der geschichtlichen Entwicklung seine Bedeutung erkannt und gewürdigt; auf der andern Seite hat er sich aber gleichzeitig infolge der Differenzierung, die damit Hand in Hand ging, immer mehr und mehr verselbständigt und trotz eindringlicher Warnungen — es sei nur an Herbarts Forderung vom erziehenden Unterricht erinnert — immer mehr aus dem Ganzen der Erziehung losgelöst, zum Nachteil der Erziehung und seiner eigenen Wirkungsmöglichkeit. Abgesehen von dem Dienstverhältnis, in dem schließlich mehr oder weniger jeder Unterricht zur sittlichen Erziehung steht oder stehen sollte, bleibt ihm aber im Rahmen des Ganzen auch ein relativ selbständiger Zweck, der hier nicht weiter zu erörtern ist. Diese beiden Gesichtspunkte rechtfertigen es, wenn Herr Dr. Wychgram weiter fordert, daß der Professor der Pädagogik gewissermaßen mit beiden Füßen in der Unterrichtspraxis gestanden haben müsse. Damit sei es aber nicht getan, wird überall da hinzugefügt, wo man für Angliederung einer besondern Übungs-

schule eintritt; er müsse, um das angezogene Bild festzuhalten, auch weiterhin wenigstens mit einem Fuße darin bleiben. Dies wird in dem Augenblick ermöglicht, wo mit der Universität eine eigene Schule verbunden ist, mag man diese nun Übungsschule oder Versuchsschule nennen. Auf den Namen kommt es wahrlich nicht an.

Nur in zwei Fällen möchte bei diesem Punkte eine solche Einrichtung durchaus entbehrlich erscheinen: Der Professor der Pädagogik hat sich vor Antritt seines Amtes einen solchen Schatz von Erfahrungen angesammelt, daß er während seiner ganzen Wirksamkeit als Universitätslehrer davon zehren kann, keine eigenen Versuche und Beobachtungen mehr anzustellen braucht, trotzdem aber allen neuen, aus den Anforderungen der fortschreitenden Zeit erwachsenden Problemen und Aufgaben, ihren Lösungen und deren Eingliederung in das Ganze des Bestehenden gegenüber seines treffsicheren Urteils gewiß sein kann, und stets Studenten zu Zuhörern hat, denen die geistige Seite des praktisch Unentbehrlichen ohne Anschauung vermittelt und zu eigenem Erlebnis gemacht werden kann. Oder aber, um als zweiten Fall das Gegenstück anzuführen, er steht auf dem Stundpunkt, dem in der Pädagogik tätigen Gelehrten brauche der eigentliche Gegenstand, an dem er arbeitet, die Jugend, ebensowenig zugänglich zu sein „wie dem Wirtschaftstheoretiker die Arbeiterschaft oder die Waren (soll es doch solche Gelehrte geben, die nie einen Baumwollenballen gesehen haben, und die Nickel und Kobalt oder rohes Salz nicht von künstlichem Dünger unterscheiden können; doch müssen sie von diesen Dingen handeln und können es auch)“ [1]). —

Worin der Wert einer solchen Übungsschule für den Lehrer und den Hörer der Pädagogik besteht, habe ich in den Hauptzügen in dem zweiten Heft unserer Zeitschrift dargelegt. Ich will hier darauf nicht weiter eingehen. Um jedoch einer irreführenden Beleuchtung, als ob meine Ausführungen nur für „eine nicht historisch orientierte Theorie“ möglich wären, von vorneherein vorzubeugen, möchte ich in diesem Zusammenhange nur noch eines hinzufügen: Ich kenne die Jenaischen Einrichtungen, die Herr Dr. Wychgram trotz aller Anerkennung im Prinzipe für verfehlt hält, aus eigener Anschauung. Als Lernender habe ich mit allen, die in der gleichen Lage waren und es noch sind, selbst erfahren, wie ungemein mannigfach nach Art und Zahl die Möglichkeiten sind, die in dieser Einrichtung für die wissenschaftliche Schulung und Erziehung gerade auf dem Gebiete liegen, das für die weitaus überwiegende Mehrzahl der Studierenden der philosophischen Fakultät ihre eigentliche Lebensarbeit ausmacht. Gleich denen, die einst unter Herbart in Königsberg und später vor allem in Leipzig unter Ziller und in Jena unter Stoy und Rein die nämliche Bildungsgelegenheit hatten und sie benutzten, sind wir von ihrem Werte überzeugt und möchten sie, was bis jetzt eine Ausnahme geblieben ist, im Interesse der Gesamtheit zur allgemeinen Regel erhoben wissen. Als Lehrender aber lernte ich erst ganz den Wert und die Bedeutung einer Universitäts-Übungsschule schätzen und, von keiner Voreingenommenheit geblendet, dafür eintreten.

II.

Was gegen die Errichtung von Universitäts-Übungsschulen weiter eingewendet wird, hängt eng mit den Ausführungen von Herrn Geheimrat Reinhardt zusammen, auf die sich auch Herr Dr. Wychgram vornehmlich stützt. Die einschlägige Stelle aus den „Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen“ ist bereits im zweiten Heft (S. 141 und 143) zum Abdruck gekommen. Die aus dem Vortrag in Betracht kommenden Ausführungen haben folgenden Wortlaut [2]):

> „Eine Einführung in die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts kann nicht rein theoretisch bleiben. Einige praktische Betätigung gehört notwendig hinzu. Soll also die Universität die pädagogische Vorbildung der Kandidaten übernehmen, so muß sie sich eine Übungsschule angliedern, oder sie muß mit einer am Orte vorhandenen Schule in enge Verbindung treten. Nehmen wir eine mittlere

[1]) Ziertmann, Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädagogik. Berlin 1914. (Schriften der Wheelergesellschaft, 2. Heft) S. 37.

[2]) Monatsschrift für höhere Schulen. XVII. Jahrg. (1918) S. 10f.

Universität wie Göttingen. Hier gab es im Sommer 1914, vor dem Kriege, 1035 Studierende der philosophischen Fakultät, unter ihnen, gering gerechnet, etwa 800 bis 900, die die Absicht hatten, Oberlehrer zu werden. Da die pädagogische Vorbereitung doch wohl mindestens ein Jahr in Anspruch nehmen müßte, so kämen bei vierjähriger Studienzeit mindestens 200 Studenten dafür in Betracht. Diese Zahl verteilt sich auf die verschiedensten Fächer: Religion, Deutsch, alte Sprachen, neue Sprachen, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Naturwissenschaften. An der Übungsschule, die wohl nur aus wenigen Klassen bestehen könnte, müßten Lehrer aller dieser Fächer mitwirken, die zeigen könnten, wie es gemacht wird. Denn der eine Professor der Pädagogik, nehmen wir an, es sei ein Ordinarius, kann doch nicht in allem vorbildlich unterrichten. Ihm kommt die theoretische Unterweisung zu, und er hat seine volle Aufgabe damit. Woher sollen alle jene Lehrer kommen? Sollen sie zur Universität gehören? In welchem Verhältnis sollen sie zu dem Professor stehen? Und was soll aus den Schülern werden, wenn sich 200 Anfänger, mit jedem Jahre wechselnd, an ihnen versuchen? Welch geringer Bruchteil von Zeit würde auf jeden von diesen kommen, in der er sich wirklich versuchen könnte?

Oder aber die Universität tritt in Verbindung mit den vorhandenen höheren Schulen. In Göttingen gibt es deren zwei, ein Gymnasium und eine Oberrealschule. Auf jede von ihnen kämen also rund 100 Studenten, die in den Unterricht sollten eingeführt werden: die arme Schule und die armen Schüler! Wo bleibt dann aber der Professor der Pädagogik? Kann er auch nur einen wesentlichen Teil des Unterrichts mitmachen und miterleben, so daß eine wirkliche Befruchtung seiner theoretischen Darlegungen durch die Praxis möglich wird?

Wie ist es erst in einer großen Universität wie Berlin, wo es sich um einige Tausende von Studierenden handelt! Man braucht nur den Gedanken so oder so zu Ende zu denken, um zu sehen, daß er unausführbar ist und daß hier Vernunft zum Unsinn wird, ganz abgesehen von der Erwägung, daß das Interesse der Studierenden zersplittert und daß sie dadurch von ihrer nächsten Aufgabe, einmal in ihrer Wissenschaft fest zu werden, abgelenkt würden. Es waren also triftige Gründe und unausweisliche Notwendigkeiten, die von jenem Weg, der sich zuerst zu bieten schien, wegführten.

Wilhelm Rein hat in Jena eine mit dem pädagogischen Universitätsseminar verbundene Übungsschule, die einzige derartige Einrichtung, die noch besteht. Er berichtet in seinem Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik selbst ausführlich darüber. Seine Absicht ist, eine Stelle zu schaffen, wo wissenschaftliche Pädagogik und Praxis ineinander greifen. Die Übungsschule besteht aus vier Volksschulklassen von je 20 Schülern. Die Zahl der Mitglieder ist beschränkt; sie setzen sich zusammen aus Volksschullehrern, Kandidaten und Studierenden der Theologie und des höheren Lehramtes. Rein erklärt es für wünschenswert, daß der Eintritt erst erfolgt, wenn das Staatsexamen abgelegt ist. Demnach handelt es sich hier nicht um eine Einrichtung, die in erster Linie für Studierende bestimmt wäre, oder die vorbildlich sein könnte für eine allgemein gültige, für alle Studierenden verbindliche Veranstaltung."

Diese Ausführungen sind in mannigfacher Beziehung außerordentlich interessant. Sie geben ein treffliches Beispiel ab, an dem Wesen und Aufgabe einer Universitäts-Übungsschule klar gemacht werden kann. Alle wesentlichen Merkmale sind angeführt, deren Fehlen Wesen und Aufgabe eine Universitäts-Übungsschule als solche charakterisiert. Denn der Satz besteht auch hier zu Recht: Durch Negation hat jedes Ding seine Gestalt.

Daß die angestellten Betrachtungen zu einem Ergebnis führten, wo Vernunft zum Unsinn wird, hat seinen einzigen und letzten Grund in der Voraussetzung, von der ausgegangen wird. Von ihr aus ergab sich alle Ablehnung ganz folgerichtig. Diese Voraussetzung besteht in der Annahme, als wollte die Universitäts-Übungsschule und durch sie die Universität — gleichviel, ob diese Übungsschule eine besondere Einrichtung sein oder ob schon bestehende höhere Schulen diesem Zwecke dienstbar gemacht werden sollen —, die praktisch-pädagogische Vorbildung der Kandidaten in der Hauptsache oder gar vollständig übernehmen, an Stelle der bestehenden Gymnasialseminare treten. Diese An-

nahme ist irrig. Davon kann keine Rede sein. Ich kann nur auf die Ausführungen von Eickhoff, Rein und mir über die besondere Aufgabe der Übungsschule hinweisen, die im zweiten Hefte gemacht wurden. Damit fallen alle Befürchtungen wegen der unzulänglichen Zeit und Gelegenheit zu praktischer Betätigung und wirklicher Unterrichtsversuche, wegen der Schädigung der Schule und ihrer Schüler in sich selbst zusammen. Nicht minder hinfällig werden dadurch auch die kritischen Bedenken, die aus der Tatsache ihre Nahrung ziehen, daß Rein (Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik VI² S. 531 ff.) hinsichtlich derer, die sich der Pädagogik in besonderem Maße widmen wollen, eine bestimmte Vorbildung als wünschenswert bezeichnet. Die Voraussetzungen, von denen aus die Forderung nach Errichtung von Universitäts-Übungsschulen erhoben werden muß, werden durch all das gar nicht berührt, geschweige denn getroffen und widerlegt; sie haben damit gar nichts zu tun. Diese müßten aber erst geprüft sein, bevor entschieden werden kann: Bei der nach Jenaer Art mit dem pädagogischen Universitäts-Seminar verbundenen Übungsschule „handelt es sich nicht um eine Einrichtung, die in erster Linie für Studierende bestimmt wäre, oder die vorbildlich sein könnte für eine allgemeine gültige, für alle Studierenden verbindliche Veranstaltung", und dabei müßte der Gedanke als wesensfremd vollständig ausgeschaltet werden, als sollte die verlangte Universitäts-Übungsschule das leisten, was bisher Aufgabe der Gymnasial-Seminare war. Dann nur wird eine Besprechung der noch ausstehenden Fragen über den Unterricht einer solchen Schule und über die Stellung der Lehrer an ihr fruchtbar. —

Daß die neue Prüfungsordnung einen Fortschritt bedeutet, steht außer Zweifel. Uns geht sie hier nur so weit an, als es sich um die Stellung der Pädagogik handelt. Da darf aber nicht übersehen werden, daß er hier durchaus nicht so groß ist, als es nach manchen Darstellungen scheinen möchte. Selbst wenn es zuträfe, daß in den Kreisen, die es vor allem angeht, noch keine Stimme dagegen laut wurde, — in Wirklichkeit ist es anders — müßte doch nachdrücklichst darauf hingewiesen werden, daß sich dieser Fortschritt, was die pädagogische Vorbereitung der künftigen Lehrer an den höheren Schulen durch die Universität angeht, im großen und ganzen praktisch darin erschöpft, daß man die Einrichtung, wo Unvernunft in Wahrheit Wirklichkeit gewesen war, verschwinden ließ, nämlich die Bestimmung, wonach sich der Kandidat in der sog. allgemeinen Prüfung über seine pädagogischen Kenntnisse auszuweisen hatte, ohne daß ihm während seiner ganzen Studienzeit Gelegenheit gegeben gewesen wäre, sich mit diesem Gegenstande zu beschäftigen. Aber statt dafür Vorsorge zu treffen, daß dazu die erforderlichen Einrichtungen geschaffen würden, daß alle durch Einführung einer Prüfung in Pädagogik am Ende der Universitätsstudien ernstlich angehalten würden, sich im Rahmen der Universität mit den Fragen der Erziehung und des Unterrichts, in denen sich die gemeinsame Lebensarbeit aller wie in ihrem natürlichen Brennpunkt berührt, so eingehend zu beschäftigen, als es im Ganzen der Universitätsstudien nur möglich ist, statt dessen wird Pädagogik als Zusatzfach zugelassen, erscheint auf gleicher Stufe mit Russisch und Türkisch, — und das ist entschieden etwas wenig. Das wird man aussprechen müssen, selbst auf die Gefahr hin als Theoretiker zu erscheinen.

Ja ich gehe noch weiter. Soll ganze Arbeit geleistet werden, dann ist es unvermeidlich, zu dem von Herbart angebahnten Weg zurückzukehren und die Professur der Pädagogik mit einer besonderen Übungsschule auszustatten. Jene Anomalie, von der oben die Rede war, hat sich nicht mit zwingender Logik aus jenen von Herbart geschaffenen Anfängen ergeben; nur eine historisch nicht zulänglich orientierte Theorie kann zu diesem Ergebnis kommen. In Wirklichkeit liegt die Ursache an der ganzen Verirrung allein darin, daß die preußische Unterrichtsverwaltung die besondere Aufgabe der Gymnasial-Seminare, wie sie sich allmählich herausgebildet haben, mit der einer besonderen Universitäts-Übungsschule, wie sie Herbart vorbildlich erfaßt hat, fortwährend zu verkoppeln suchte und so den gesunden, lebensfähigen Gedanken Herbarts durch ihre Ausführung zur Verkümmerung verdammt hat. In einer „Geschichte des pädagogischen Universitäts-Seminars zu Königsberg unter Herbart" wird dies in absehbarer Zeit an der Hand der Akten ausführlicher dargelegt werden. —

Buchbesprechungen

Konstantin Gutberlet, Experimentelle Psychologie, mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik. Paderborn 1915, Verlag von Ferdinand Schöningh. 367 Seiten. 6,80 M.

Wie der Verfasser selbst im Vorwort bemerkt, soll die vorliegende Schrift kein systematisches Lehrbuch der experimentellen Psychologie oder Pädagogik sein, sondern nur auf diesen Gebieten orientieren und die wichtigsten Resultate mitteilen. Im wesentlichen stellt die Arbeit, die wohl als Ergänzung der früher erschienenen „Psychophysik" aufzufassen ist, ein Sammelreferat dar, das eine sehr große Anzahl neuerer und neuester Arbeiten aus dem Gebiete der experimentellen Psychologie und Pädagogik berücksichtigt. Leider sind die Literaturangaben nicht immer ganz genau und ausreichend.

In den einleitenden Kapiteln handelt der Verfasser über die Bedeutung des Experiments in der Psychologie und die Stellung der Psychologie im System der Wissenschaften. Nicht ganz deutlich tritt dabei der Unterschied zwischen naturwissenschaftlichem und psychologischem Versuch hervor, und die von Marbe, Külpe, Messer u. a. eingeführten Methoden zur Erforschung der höheren seelischen Funktionen finden nicht die gebührende Berücksichtigung. Es kann ja keinem Zweifel unterliegen, — und darin stimmen wir dem Verfasser vollkommen bei — daß noch manche Unsicherheit betreffs der Forschungsmethoden in der Psychologie besteht, und daß das Experiment in vielen Fällen nur exakt bestätigt hat, was bereits vorher bekannt war: allein, einmal trifft es durchaus nicht zu, daß sich alle Ergebnisse darin erschöpfen; dann aber erscheint gerade diese Bestätigung bekannter Tatsachen nicht ohne methodologische Bedeutung.

Im dritten Kapitel, das von den „Assoziationsvorgängen" handelt, referiert Verfasser zunächst einige neuere Arbeiten, um dann auf die Anwendungen der Assoziationsversuche überzugehen. Er bespricht dabei die Marbeschen Arbeiten über die Gleichförmigkeit des psychischen Geschehens, die bekannten Untersuchungen von Jung, die Tatbestandsdiagnostik, die Freudsche Psychoanalyse und die Synsästhesien.

In dem folgenden Abschnitt über das „Gedächtnis" wird erörtert, welche Reizdarbietung für das Lernen am vorteilhaftesten, ob lautes oder stilles Lernen günstiger ist. Dann geht Verfasser auf die Lehre von den Gedächtnistypen ein. Ferner wird erörtert, ob das Gedächtnis durch Übung auf einem Gebiete ganz allgemein oder nur auf diesem besonderen Gebiete befestigt wird. Über den Umfang des Gedächtnisses und seine Beziehungen zu den verschiedenen Altersstufen wird berichtet. Das folgende Kapitel über die „Aufmerksamkeit" behandelt in der Hauptsache den Einfluß der Aufmerksamkeit auf den Ablauf der psychischen Prozesse.

Im VI. Kapitel über die „Denkprozesse" behandelt der Verfasser eine Reihe von Arbeiten zur Denkpsychologie. Nachdem er ausführlich auf den Streit zwischen der Wundtschen und der Külpeschen Schule über die Berechtigung der neuen Methoden eingegangen ist, berichtet er die Ergebnisse. Daß ihm, dem Vertreter der katholischen Philosophie, der Aktbegriff aus der scholastischen Philosophie her geläufig ist, daß er dabei Parallelen zu dem actus purus findet, kann uns nicht wundern, ist ja doch tatsächlich die ganze neuere Auffassung der Denkprozesse wesentlich von der katholischen Richtung beeinflußt worden (so vor allem Husserl!). Seine Kritik der Külpe'schen Methode, daß jede Befragung der Versuchspersonen eine suggestive Beeinflussung derselben darstelle und daß es ferner durchaus nicht erwiesen sei, ob in der unmittelbar auf ein Erlebnis folgenden Zeit dieses nicht doch bereits irgendwelche Änderungen erfahren habe, ist nicht stichhaltig. Daß ferner die vier Wundtschen Regeln nicht erfüllt sind, daß es sich also nur um „unvollkommene Experimente" handelt, spricht nicht gegen den Wert der Külpeschen Methoden. Das hat Häring[1]) eingehend dargelegt; auf diese Arbeit aber geht der Verfasser trotz ihrer Bedeutung für die Methodik nicht ein. Häring hat gezeigt, was diese Methoden trotz aller ihnen anhaftenden Fehler doch zu leisten imstande sind. Es kann kein Zweifel mehr darüber bestehen — und das erkennt ja auch Gutberlet an —, daß uns diese Untersuchungen so wertvolle Einblicke in die höheren seelischen Funktionen verschafft haben, daß wir sie keinenfalls mehr missen möchten.

---

[1]) Haering, Untersuchungen zur Psychologie der Wertung auf experimenteller Grundlage (Arch. f. d. ges. Psychol., 1912, Bd. 26.).

Im VII. Kapitel „Leib und Seele" werden einige Arbeiten über die körperlichen Begleiterscheinungen psychischer Vorgänge besprochen; ausführlicher geht Verfasser auf neuere Untersuchungen über die Ermüdung und ihre Bedeutung für die Pädagogik ein, auch die Psychologie des Lesens, des Schreibens, der Schreibfehler wird kurz erörtert. Für wohl begründet halten wir die Ansicht des Verfassers, daß sich jeder Pädagoge mit diesen Fragen beschäftigen sollte, wenn auch einstweilen ihr praktischer Nutzen nicht immer klar zutage tritt.

Im Mittelpunkt der Erörterungen über „Differentielle Psychologie" steht das bekannte, inhaltreiche Werk von William Stern. Nachdem zuvor einige Arbeiten über Graphologie referiert sind, — auf die wohl grundlegenden Werke von Klages geht Verfasser dabei nicht ein! — wird die Terminologie und Methodik der differentiellen Psychologie im Anschluß an Stern besprochen. Die Erhebungsmethode, mit der sich der Verfasser auseinandersetzt, hat inzwischen durch Bärwald[1]) eine wesentliche Förderung erfahren, so daß die Ausführungen des Verfassers nicht mehr ganz zutreffen. Eingehend handelt Gutberlet dann über die Testmethoden. Richtig ist, daß man die Intelligenz nicht nach einer einzigen Testmethode beurteilen kann. Im allgemeinen läßt sich aber sagen, daß sich die Testuntersuchungen überhaupt doch recht gut bewährt haben, und daß sie, wie die Untersuchungen von Moede und Piorkowski[2]) in letzter Zeit gezeigt haben, doch recht wertvolle Anhaltspunkte zur Beurteilung der Fähigkeiten der Schulkinder ergeben. Allerdings scheint es uns erforderlich, stets bei der Verwertung der Testergebnisse die Beobachtungen der Schule mitheranzuziehen, wie dies mancherorts[3]) ja auch bereits in ausgiebigerer Weise geschieht. Verfasser spricht dann noch über die Variation, wobei die Lehre von den Temperamenten gestreift wird, über Korrelation und das Individualitätsproblem.

Die beiden folgenden Kapitel „Die Psychologie des Kindes" und „Frühkindliche Psychologie" knüpfen ebenfalls an bekannte Arbeiten von William Stern an. Eingehend behandelt Verfasser die Kindersprache, ihre Entwicklung, die Faktoren, welche sie in dieser Entwicklung bestimmen, ihren Aufbau und ihre Beziehung zum Denken. Parallelen zwischen Kindersprache und Ursprache werden gezogen. Dann bringt Verfasser ein ausführliches Referat über die „Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit". Die Bedeutung der kindlichen Aussage wird an einzelnen Fällen dargetan. In einem besonderen Abschnitt „Praktische Anwendungen" spricht Gutberlet über die Bedeutung der Kinderpsychologie für die Pädagogik. Richtig ist seine Bemerkung, daß vieles von dem, was die experimentelle Pädagogik mit einem großen Aufwand von Mitteln festgestellt hat, dem erfahrenen Pädagogen von jeher bekannt war. Daß aber da, wo die experimentellen Ergebnisse über diese Erfahrungen der Vulgärpsychologie hinausgehen, die Ansichten der Forscher sich voneinander entfernen, trifft durchaus nicht in dieser Allgemeinheit zu. Wenn ferner den Untersuchungen über die Lieblingsbeschäftigung der Schüler fast jeder Wert abgesprochen wird, so hat auch hier gerade die jüngste Zeit die Bedeutung derartige Arbeiten für die Berufsberatung — eine Bewegung, die sich glücklicherweise immer mehr durchsetzt — gezeigt. Daß sich, wie Gutberlet meint, die Trennung der Schüler nach Begabungen nicht durchführen läßt, ist ein Vorurteil, das durch die Begabtenschulen bereits zerstreut ist; für die Auslese der Schüler hierfür sind, wie Moede und Piorkowski in dem oben zitierten Buch zeigen, experimentelle Methoden erforderlich. Es soll jedoch nicht bestritten werden, daß alle derartigen Untersuchungen die praktisch-pädagogische Erfahrung nicht zu ersetzen imstande sind.

Das XI. Kapitel bringt eine zusammenfassende Übersicht über die neueren Arbeiten auf dem Gebiete der experimentellen Pädagogik. Zunächst spricht Verfasser über die noch vielfach umstrittene Bedeutung der experimentellen Pädagogik, die nur ein Teil der Pädagogik überhaupt sein, nie diese ganz umfassen könne. Er geht dann auf die Kontroverse zwischen Wundt und seiner Schule einerseits und Meumann andererseits ein. Hauptsächlich stützt er sich bei seiner ablehnenden Kritik Meumanns auf die Hellpach'sche Besprechung von Meumanns „Intelligenz und Wille". Wenn wir, wie bereits oben erwähnt, auch darin mit Gutberlet über-

[1]) Bärwald, Zur Psychologie der Vorstellungstypen mit besonderer Berücksichtigung der motorischen und musikalischen Anlage. Leipzig, J. A. Barth, 1916.

[2]) Moede-Piorkowski-Wolf, Die Berliner Begabtenschulen. Langensalza, Beyer & Mann, 1918.

[3]) So ergänzt Stern in Hamburg die Testuntersuchungen durch Beobachtungsbogen, die vom Klassenlehrer nach genauer Anleitung ausgefüllt werden müssen.

einstimmen, daß die experimentelle Pädagogik nie die praktische Erfahrung des Schulmanns ersetzen kann, so geht das Urteil Gutberlets doch zu weit, wenn er schreibt: „Bis jetzt wenigstens ist die verwirrende Meinungsverschiedenheit durch die experimentelle Methode nicht verringert, sondern eher vermehrt worden. Nun ist man meistens nicht einig über die Methode, nicht über die zweckmäßigsten Apparate, nicht über die Resultate, nicht über ihre Deutung, nicht über ihre Anwendbarkeit und Brauchbarkeit in der Praxis." Das trifft keinesfalls zu; auch hier hat die neueste Entwicklung das Gegenteil bewiesen. Wenn man sieht, wie z. B. in der Medizin allmählich diese Methoden, besonders auch zur Behandlung Kriegsverletzter, Eingang gefunden haben[1]) so wird man die Ansicht Gutberlets nicht teilen können. Die übrigen Ausführungen dieses Kapitels bringen Referate einiger Arbeiten über das Gedächtnis, das Lernen, das Lesen usw.

Die letzten vier Kapitel handeln von den Sinnesempfindungen; Verfasser bespricht hier eine Reihe von Arbeiten über das räumliche Sehen, die Wahrnehmung von Bewegungen, die geometrisch-optischen Täuschungen, die Farbenlehre. Auch die Untersuchungen über den sogen. sechsten Sinn der Blinden finden eingehende Berücksichtigung. Ausführlich geht Verfasser auf die Gehörsempfindungen und hier besonders auf die Lehre von der Konsonanz und Dissonanz ein; er schließt sich dabei der Stumpfschen Auffassung an. Schließlich bespricht er noch die Gefühlsempfindungen.

Überblicken wir das ganze Werk, so läßt sich sagen, daß es den, der mit dem Gegenstand vertraut ist, schnell und gut über die neueren Arbeiten orientiert; einige wichtige Gebiete fehlen allerdings fast vollkommen: so vermissen wir eingehendere Darstellungen über die ja auch für die Pädagogik so wichtige Gefühls- und Willenspsychologie. Im wesentlichen bringt das Buch Referate von Arbeiten anderer Autoren; der Verfasser stellt dabei die Arbeiten von Vertretern der entgegengesetzten Ansichten einander gegenüber, ohne daß immer eigene Kritik geübt wird und ohne daß seine eigene Ansicht von dem Gegenstand hervortritt. Das kann den Anfänger leicht verwirren und bei ihm leicht die Meinung erwecken, daß es feststehende, sichere Erkenntnisse in der Psychologie überhaupt nicht gibt. Ohne Zweifel sind ja viele Fragen noch im Fluß; aber darin unterscheidet sich die Psychologie nicht so wesentlich von den anderen Wissenschaften, wie der Verfasser meint; daß dies in der Psychologie mehr hervortritt, liegt an ihrem Gegenstand. Für den aber, dem die Gebiete, die Verfasser berührt, vertrauter sind, erfüllt das Buch die Aufgabe, die der Verfasser sich gestellt hat: „auf diesen jetzt so eifrig gepflogenen Gebieten zu orientieren und die gewonnenen Resultate mitzuteilen."

Straßburg i. Els. E. Stern

Erich Franz, Politik und Moral. Göttingen 1917, Vandenhoeck & Ruprecht. 1,80 M.

Die vorliegende Broschüre bildet einen wertvollen Beitrag zu der heute viel besprochenen Frage des Verhältnisses zwischen Ethik und Politik. Im ersten Heft unserer Vierteljahrsschrift hat der Unterzeichnete ebenfalls dieses Thema behandelt, das durch die Geschehnisse des großen Krieges in den Vordergrund des Interesses gerückt worden ist. Der kritische Teil der Broschüre richtet sich besonders gegen die Schrift von O. Baumgarten-Kiel „Politik und Moral" (Tübingen 1916), aber auch auf Ranke, Treitschke, Troeltsch, Jerusalem wird vielfach Bezug genommen. Die Abhandlung beginnt mit der Gegenüberstellung von Politik und Moral: Beide scheinen in schroffem Gegensatz zueinander zu stehen, ja eins das gerade Widerspiel des andern zu sein. (S. 4f.) Die Frage, gibt es aus dieser Schwierigkeit eine Lösung, und zwar eine solche, die den Ansprüchen der Moral wie der Politik genügt, wird zunächst dahin beantwortet, daß man die Politik der Moral zum Opfer bringen könne, wie es die Pazifisten, die Sozialdemokraten und viele ernste Christen wollen. Die andere Lösung wäre die, der Politik die Moral zum Opfer zu bringen. Dieser Weg wird heute von vielen beschritten, zuweilen versteckt und zaghaft, oft mit erschreckender Konsequenz. Dagegen hebt der Verfasser den Gedanken heraus, daß die Anerkennung des Sittengesetzes auf staatlichem und auf individuellem Gebiet miteinander stehen und fallen. Die sittlichen Kräfte sind staatserhaltende Kräfte erster Ordnung, mit denen man nicht spielen darf, ohne die Grundlagen alles sozialen Lebens in Frage

[1]) Vergl. besonders Moede, Die Untersuchung und Übung der Gehirngeschädigten nach experimentellen Methoden. Langensalza, Beyer & Mann, 1917.

zu stellen. Muß man die beiden gen. Extreme ablehnen, so scheint der natürlichste und nächstliegende Ausweg der zu sein, daß man einen Kompromiß schließt und die Gebiete in der Weise schiedlich teilt, daß im Privatleben die sittliche Verpflichtung gelte, im Staatsleben aber skrupellose Gewalt. Es ist der Standpunkt einer doppelten Moral: einer Privatmoral und einer von ihr durchaus verschiedenen Staatsmoral. Die Vertreter dieses Standpunktes berufen sich auf Treitschke. Dabei ist das Entscheidende, welchen Inhalt man der Staatsmoral gibt. Wird ihr als höchste Aufgabe das Machtinteresse hingestellt, der sich die anderen Pflichten unterzuordnen haben, so muß diese Lösung an dem Mangel der grundlegenden Unterscheidung von lebensnotwendiger und willkürlicher Machterweiterung scheitern. „In Wirklichkeit kann es kein Gebiet geben, das sich der allgemeinen sittlichen Normierung entziehen könnte, und sei es selbst Kirche oder Staat." (S. 17.) Stellen sich Schwierigkeiten bei der Durchführung der sittlichen Forderungen ein, so darf man diesen selbst nicht sofort entsagen, sonst gäbe es überhaupt keine Moral. Idealismus heißt, an den Aufstieg des Volkes glauben und in diese Entwicklung sittliche Momente verflechten, vor allem in die Politik. Die größten und genialsten Staatsmänner und Staatsphilosophen werden in diesem Sinne Idealisten. (S. 21.) Politik und Ethik schließen einander nicht aus; es scheint nur so, weil die individuelle Moral der Massenmoral um viele Jahrhunderte vorausgeeilt ist. Von entscheidender Bedeutung ist und bleibt: Läßt sich die sittliche Forderung im politischen Leben nicht zur Geltung bringen, dann auch nicht im persönlichen. Beides steht und fällt miteinander. (S. 23.) Von diesem Standort aus kritisiert der Verfasser namentlich den Kompromißversuch Baumgartens aufs schärfste, um sich dann S. 29 der Synthese, einer positiven Lösung, zuzuwenden. Er erblickt sie darin, daß sowohl der Politik wie der Moral ihre Eigenkraft und Autonomie gewahrt bleibe. Eine solche Synthese sei in der Tat möglich; man müßte sich nur von der Herrschaft abgegriffener Schlagworte befreien und Übertreibungen und Verschiebungen der Fragestellung vermeiden. Die enge Verbindung zwischen der Politik und den höchsten Werten der Persönlichkeitsethik wird von dem Begriff der Staatenwürde gebildet, wie er auf deutschem Boden entwickelt worden ist. Der Staat ist für uns ein hohes sittliches Gut. Das wird der führende Gedanke, nach dem sich Politik und Moral zu richten hat. Wie der Staat nach innen den Kreis seiner ethischen Aufgaben erweitert und vertieft und nacheinander Recht, Wohlfahrt, soziale Fürsorge, Kunst, Wissenschaft, Erziehung und Wirtschaft in die Hand genommen hat, so wird er auch nach außen hin dem Bedürfnis nach ethischer Selbstbereicherung sich nicht verschließen. Spannungen wird es dabei immer geben. Durch sie hindurch werden Individuen und Völker ihren Weg Schritt für Schritt suchen müssen.

Jena W. Rein

Dr. H. Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime. Zwanzig Jahre nach der Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform. Veckenstedt a. Harz, 1918. (Verlag des Land-Waisenheims a. d. Ilse.) 2 M.

Am 28. April waren es 20 Jahre, seit Dr. Lietz das erste Land-Erziehungs-Heim in Ilsenburg a. Harz eröffnete. Ihm folgten später Haubinda und Bieberstein nach. Mit der wachsenden Schülerzahl machte sich eine Trennung der Zöglinge in drei aufsteigende Gruppen nötig, die für sich bestehend doch einem einheitlichen Ganzen von Sexta bis zur Prima einer Ober-Realschule angehören. Sie haben den Vorteil einer angemesseneren individuellen Behandlung, deren erzieherische Wirkung noch dadurch gestärkt wird, daß innerhalb der drei Land-Erziehungs-Heime das Kolonial-System durchgeführt ist, d. h. die Verteilung der Schüler auf einzelne Häuser, welche eine Familie darstellen und umfassen. Die reizenden Bildchen, die dem Buche beigegeben sind, können diese treffliche Organisation gut veranschaulichen. Wer aber von dem Geiste, der in diesen Heimen weht, einen Hauch verspüren will, lese vor allem das letzte 25. Kapitel: Die Zukunft der Land-Erziehungs-Heime (Aus Unsicherheit zur Festigkeit; L. E. H.-Stiftung; Verein der Freunde; L. E. H.-Waisenheim.). Pestalozzischer Geist ist es, der dem Leser entgegenweht, der Geist eines wahrhaften Idealismus, der nicht redet, sondern handelt. Dr. Lietz könnte längst ein reicher Mann sein. Er hat es verschmäht mitten in einer Zeit, die dem Erwerbssinn reichliche Hekatomben opfert. Seine Anstalten hat er zu einer Stiftung umgestaltet, die ihn überdauern soll. Die Erziehungsidee im Dienste seines Volkes ist ihm alles; dagegen tritt die Ichheit zurück. Trotz vieler Hemmnisse äußerer und innerer Art hat sich sein Werk durchgesetzt und wird sich immer mehr festigen, je mehr treue Mitarbeiter,

die von gleichem Geiste beseelt sind, sich ihm beigesellen. Viele Lehrende sind durch die Land-Erziehungs-Heime durchgegangen, ohne festen Boden zu gewinnen, da sie den Ansprüchen nicht gewachsen waren, oder an dem bestimmenden Idealismus des Leiters sich stießen. Aber ein Teil hielt stand und half das Werk fortsetzen, das unserer Jugend eine Entwicklungsmöglichkeit bietet, wie sie nur in guten Familien sich vorfindet. Man lese das Schriftchen recht aufmerksam und man wird ein klares Bild von dem Leben und Treiben in den Land-Erziehungs-Heimen des Dr. Lietz gewinnen, die, wenn der Friede gekommen sein wird, einem neuen Aufschwung entgegen gehen mögen.

Jena W. Rein

Deutschunterricht und Deutschkunde. Arbeiten aus dem Kreise des Deutschen Germanisten-Verbandes über Zeitfragen des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen, herausgegeben von Dr. Kl. Bojunga. Heft 1: Dr. Klaudius Bojunga, Der deutsche Sprachunterricht auf höheren Schulen. Heft 2: Dr. Karl Reuschel, Die deutsche Volkskunde im Unterricht an höheren Schulen. Berlin 1917, Otto Salle.

Mit der allenthalben zu erwartenden Neuordnung unsrer Verhältnisse muß auch die Umgestaltung des deutschen Unterrichts kommen. Daß er an schweren Gebrechen leidet, denen nicht lediglich durch freundlich tröstenden Zuspruch abzuhelfen ist, dieser Erkenntnis kann sich kein Einsichtiger entziehen. Hochwillkommen ist daher die Sammlung, die schon vor der Umformung wegeweisend wirken will. Die erschienenen Heftchen, zumal das erste, und der reichhaltige Vorblick auf die noch zu erwartenden sind vielversprechend.

Ohne die „gewaltigen Bildungswerte" Griechenlands und Roms zu verkennen, fordert Bojunga als gemeinsame Grundlage für einen alle Gebildeten umfassenden geistigen Bau die deutsche höhere Schule mit dem Deutschen als „Herzfach". Ein kurzer Vergleich zwischen den für das Deutsche mehr als dürftigen Anforderungen der preußischen Lehrpläne von 1901 und den viel fortgeschritteneren Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen von 1908 zeigt die Tatsache, daß die Vorschriften der erst genannten Verordnungen den Deutschlehrern „eigentlich nur Schwierigkeiten bei der Vertiefung machen". Die deutsche Sprachlehre muß endlich aus dem unwissenschaftlichen Bann des latinisierenden Betriebes heraus; hat es sich doch bitter gerächt, daß man dabei Sprachleben an einer toten Sprache aufzuzeigen versucht hat. Darunter aber mußten „Sachlichkeit und Wahrhaftigkeit, die beiden besten stilbildenden Mittel" und „die Einführung in wissenschaftliche Betrachtungsweise" schwer leiden.

In übersichtlicher Anordnung bespricht B. erst den Ausgangspunkt des deutschen Unterrichts, das planmäßige Anknüpfen an den mitgebrachten Wortvorrat, dann das Ziel, wobei er das Nutzziel-, die Sprachbeherrschung, vom Bildungsziel, der Anleitung zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit und die Hinanführung zu künstlerischer d. h. frei schöpferischer Tätigkeit, unterscheidet, und endlich im Hauptteil seines anregenden, lehrreichen Schriftchens den Weg dieser neuen Sprachunterweisung. Der aber kann nur der Weg wissenschaftlicher Behandlung sein; also nur ausgebildete Deutschkundler (Germanisten) dürfen die Führer sein. Schlimme Mängel des bisherigen Betriebes treten da zutage: Fehlen der planmäßigen Erweiterung des Wortschatzes, wobei auch die Lesebücher versagen, Wortwissen ohne Sachkunde, mangelhafte Pflege der Aussprache, verfehlte Aufsatzaufgaben vor allem aber das gänzlich verkehrte Übertragen des lateinischen Gerüstes auf die deutsche Formen- und Satzlehre. An wenigen Beispielen weist das B. schlagend nach, der selber auf der festen Grundlage tüchtigster germanistischer Durchbildung fußt. Natürlich muß ein derartig unwissenschaftlich betriebener deutscher Sprachunterricht versagen bei der Erziehung zu logischem Denken, zu wissenschaftlicher Arbeit. Aber B.'s trefflich gewählte Beispiele der richtigen Behandlung beweisen, wie die ganz anders aus dem Vollen schöpfenden deutschen Sprachkenntnisse, sachgemäß erweitert, der sprachlich logischen Schulung zugute kommen. Immer gilt es dabei die Tatsachen aus ihren Ursachen zu erklären (treffliche Beispiele aus der Laut- und Bedeutungsentwicklung, dem Formenwandel). In diesem Zusammenhang kennzeichnet B. auch mit kräftigen Tönen seine meiner Ansicht nach unwiderlegliche Stellungnahme zum Fremdwörterunfug.

Wer in B.'s Sinn das Deutsche lehrt, wird dem hohen Ziele nahe kommen, „daß der Schüler auf Grund eines tiefen und vielseitigen Wissens, in selbständiger angestrengter Arbeit gewonnen, seine Muttersprache sicher beherrscht, herzlich liebt, bewundernd ehrt und tapfer schirmt."

Die sich selbst von jeder Fremdwörterei fernhaltende Sprache B.'s ist erquickend frisch. Wenn sie in ihren Ausfällen gegen die Altsprachler manchmal recht vollsaftig, gelegentlich unnötig witzelnd wird, so muß man sich daran erinnern, daß B. durch verständnislose „Humanisten" gereizt worden ist, die bei ihren Angriffen oft vergessen haben, daß ihr Name noch auf etwas anderes hinweist als bloß auf den altsprachlichen Betrieb, nämlich auf edelstes Menschentum!

Da das zweite Heft von Karl Reuschel auf kaum 70 S. den weitschichtigen Stoff der „deutschen Volkskunde im Unterricht an höheren Schulen" behandelt, kann und will es auch nichts mehr als eine „kleine Werbeschrift" sein, die Dinge mehr nur an der Oberfläche berührend, wobei man im einzelnen bisweilen eine straffere Anordnung wünschte. (S. 30.) Aber die wenn auch nur flüchtigen Fingerzeige, wie auf den verschiedenen Unterrichtsgebieten deutsche Volkskunde zu Worte kommen kann und muß, die mancherlei Literaturangaben, auch in Zeitschriften Vergrabenes aufweisend, sind dankenswert.

Möchten die bereits angekündigten Heftchen über das deutsche Volkslied, Rätsel, Märchen u. a. als unbedingt notwendige Vertiefungen bald folgen!

Weimar Merian-Genast

Johann Georg Sprengel, Des deutschen Unterrichts Kampf um sein Recht. Berlin 1917, Salle. 1,80 M.

Veranlaßt durch die Frankfurter Tagung des Gymnasial-Vereins im Herbst 1916, die gegen die Germanisten-Eingabe Stellung nahm, faßt Sprengel, einer der schneidigsten Vorkämpfer für deutschen Unterrichtes gutes Recht, noch einmal alle Gründe zusammen, die eine Neugestaltung dieses Unterrichts gebieterisch heischen.

Die oft recht fadenscheinigen Einwände, die Scheingründe für die Behauptung, es werde bereits genug Deutsch gelernt, weist er zurück. Er behandelt die Schäden, die dem bisherigen Lehrgang der höheren Schulen anhaften, wobei ich ihm nur auf seinen gelegentlichen „Ritten ins politische Land" (S. 10, 20) nicht zu folgen vermag.

Die „Prokrusteslage" der bisherigen nach dem lateinischen Grammatik-Unterricht verrenkten deutschen „Sprachunlehre" rückt dabei in ein helles Schlaglicht (55 f., 59 f.). Auf Grund eines Überblicks über die Entwicklung unsres höheren Schulwesens zeigt Spr., wie die geforderte Weiterbildung organisch aus ihr emporwächst. Die Nachprüfung des Urteils, das der Hauptredner des Gymnasial-Vereins gegen die Germanisten-Eingabe gefällt hat, ergibt, daß „dieser fachmännische Haupt-Berichterstatter die Notwendigkeit einer ganz erheblichen Verbreiterung und Vertiefung der Deutschkunde als Unterrichtsfach nachgewiesen hat, also den Germanisten-Forderungen recht nahe kommt". Gar viel Unlogisches in seiner Darstellung wird von Spr. ans Licht gezogen (S. 48), ebenso die alte Redensart widerlegt „ohne Kenntnis der Griechen könne man die Meisterwerke unseres Klassizismus nicht verstehen" und eine Behauptung wie die, daß „der deutsche Unterricht auf dem humanistischen Gymnasium seine Eigenart und Eigenkraft durch die Verbindung mit dem Lateinischen und Griechischen erhalte", schonungslos gebrandmarkt.

Auf die nicht immer — vollends im Geiste des Humanismus — edle Kampfesart der „Überantikischen" weist Spr. mehrfach hin (S. 51).

Aus allem ergibt sich ihm die Hauptforderung, daß „das Latein seinen Vorrang an das Deutsche abgeben muß, daß die Stundenzahl angemessen zu verstärken ist (ebensoviel Stunden wie das Griechische) und der deutsche Unterricht nur in den Händen von fachwissenschaftlich ausgebildeten Lehrern liegen soll. Freilich muß nun auch diese Ausbildung den neuen Anforderungen Rechnung tragen.

Erfreulich ist der — von einigen begreiflichen Überwallungen abgesehen — gemäßigte Ton Spr.'s. Daß er sich kräftig gegen die Unterstellung wehrt, die Germanisten leugneten den Wert der fremden Sprachen und Kulturen und wollten deshalb gar die alten Sprachen mehr oder weniger wegfegen, oder er selbst sei von Groll gegen die Antike erfüllt und weise „Iphigenie" und „Braut von Messina" zum alten Eisen, das kann man ihm nicht verdenken.

Weimar Merian-Genast

Dr. Richard Hönigswald, Professor an der Universität Breslau, Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitätsunterrichts. Verlag von Ernst Reinhardt in München. 1918. (110 S.)

Die vorliegende Schrift ist in erster Linie zu verstehen als der Versuch einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft. Die Fülle der konkreten pädagogischen Spezialprobleme bleibt darum doch nicht außer Betracht, ist aber der Grundabsicht der Arbeit gemäß doch nur soweit in den Kreis der Untersuchung herangezogen, als es sich darum handelt, ihre systematische Stelle im Ganzen des pädagogischen Problemgebietes zu bestimmen. Ohne die übrigen Stätten pädagogischer Wirksamkeit zu unterschätzen wird von den Sonderproblemen das im Untertitel besonders hervorgehobene des pädagogischen Universitätsunterrichtes in den Vordergrund gerückt. Dies aber nicht etwa bloß aus den äußeren zufällig-zeitlichen Motiven, weil es in der Gegenwart eine besonders aktuelle Bedeutung erlangt hat, sondern aus dem sachlichen Grunde der Einsicht in den philosophischen Charakter der Pädagogik selbst, so daß an ihm die eigentlich philosophische Grundabsicht einer philosophischen Wissenschaftsgrundlegung den Wert der praktischen Bewährung pädagogischer Wissenschaft für Forschung und Lehre erhält. In entscheidender Weise wird bei aller Urgierung der Pädagogik als Wissenschaft diese doch jeder intellektualistisch-rationalistischen Einengung gegenüber, wie die Philosophie selbst, auch auf jene Werte bezogen, die als solche selbst „außer- und überwissenschaftlich" sind, insofern das Verhältnis der Pädagogik und Philosophie, am Geltungs- und Kultur-Begriff orientiert, das Bereich von Gültigkeit und Wert überhaupt sehr viel umfangs- und inhaltsreicher erweist, als das der theoretisch-wissenschaftlichen Geltung im besonderen, die Philosophie darum auch nicht allein Wissenschaft vom Wert: Wissenschaft, sondern vom Bereich der Werte als Werte ist. Unter dem Geltungs- und Wert-Gesichtspunkte erschließt sich allererst der grundsätzliche und unauflösliche Zusammenhang der Philosophie mit der Pädagogik derart, daß alle wissenschaftliche Pädagogik immer auch philosophische Pädagogik ist. In allen diesen Positionen glaube ich eine weitgehende Übereinstimmung Hönigswalds mit den Gedanken annehmen zu dürfen, die ich selbst in dieser Zeitschrift (in meiner Abhandlung „Über die philosophische Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaften") vertreten habe, und Hönigswalds Hinweis auf diese meine Arbeit bestärkt mich in dieser Annahme. Die grundsätzliche Verankerung der Pädagogik im philosophischen Wert- und Geltungs-Gedanken erstreckt nun mit innerer Notwendigkeit ihre Valenz bis in die konkreten pädagogischen Sonderprobleme der Erziehung, des Unterrichts und der Schule, der Persönlichkeit, der Gemeinschaft und des Staates, der Beziehung von Pädagogik auf Geschichte und Kultur, der „Abbildbarkeit" des an sich zeitlosen Wertes auf die Zeit und damit auch der von Hönigswald in besonders interessanter Weise herausgearbeiteten Begriffe der Zukunft, der Generation und der Generationenreihe. So interessant alles das ist, so vermisse ich doch, daß das seit Fichte für die Pädagogik so bedeutungsvoll gewordene und in der Gegenwart mit neuer Wucht und Wirkungsfülle in unser Bewußtsein getretene Problem der Nationalerziehung und Nationalbildung nicht zum mindesten seine systematische Stelle in konkreter Bestimmtheit angewiesen erhalten hat.

Das systematische Verhältnis der Pädagogik zur Philosophie führt zu einer Reihe weiterer Probleme fort, die sich in einfacher Weise an die praktische „scheinbar rein technische Frage" des pädagogischen Universitätsunterrichtes anfügt, ohne daß, wie gleich anfangs bemerkt, dadurch die Bedeutung der übrigen Stätten pädagogischer Wirksamkeit verkannt wird. Die Verbindung „fachwissenschaftlicher Schulung" mit der „theoretischen Durchdringung auch der individuellen Momente in allem pädagogischen Tun", an dem sich echte und wahre und inhaltsvolle Methode erst bewährt und gegen jedes leere Schema abgrenzt, rückt zunächst in den Vordergrund, um aber sogleich, ja zugleich auf den wechselseitigen Zusammenhang der philosophischen Werte (des theoretisch-wissenschaftlichen, des praktisch-sittlichen, des ästhetischen, des religiösen, des rechtlichen) und damit der philosophischen Sondergebiete im organisch-systematischen Ganzen der Philosophie bezogen zu werden, der für die Einzelaufgaben der Pädagogik ihrerseits eine derartig entscheidende Bedeutung selbst systematischer Art gewinnt und ihren Charakter als philosophisch wissenschaftliche Pädagogik derartig erhärtet, daß gerade in ihr „der Begriff der Geltungsgemeinschaft seine konkrete gegenständliche Valenz erhält". Für die Pädagogik in besonders fruchtbarer Weise ist meines Erachtens — ich unterschätze die Bedeutung der Erörterung nach seiten auch der übrigen Zusammenhangsmomente, etwa des logischen, des methodischen, des naturphilosophischen dabei keineswegs — der philosophische Konnex nach seiten der erkenntnistheoretischen und denkpsychologischen Momente herausgestellt, was dem im allgemeinen sonst immer äußerst oberflächlich behandelten Probleme der „Anschauung" und des „Anschauungsunterrichts" für eine wesentliche philosophische Vertiefung besonders zugute kommt, wie denn

auch belangreiche Perspektiven eröffnet werden auf die mannigfachen gegenstandsbezogenen Formen der Phantasiebetätigung. Ich weise nur hin auf das, was Hönigswald über das Spiel, die ethisch negativen und pathologischen Formen der Phantasiebetätigung ausführt.

Von hier aus ergeben sich endlich noch wichtige Ausblicke auf den Zusammenhang der Pädagogik mit der Psychologie, insbesondere mit der selbst philosophisch instruierten Psychologie der Akte bezw. der Denkpsychologie, die nach des Verfassers bereits früher veröffentlichten Untersuchungen auf diesem Gebiete allerdings nicht so eng gefaßt werden darf, wie es vielleicht dem Unkundigen der Name nahelegt, die vielmehr auch dem völker- und entwicklungs-psychologischen Problemen durchaus Raum gewährt, ja ihnen nicht bloß Raum gewährt, sondern geradezu sie notwendig in ihr Bereich einbeziehen muß.

Mit alledem gelangt der philosophische Charakter der Pädagogik als Wissenschaft ebenso zu konkreter Bestimmtheit, wie sie sich zugleich als philosophisches Unterrichtsfach charakterisiert. Damit ist aber auch die Eigenart der Hönigswaldschen Schrift bezeichnet. Unphilosophische oder philosophisch ganz unvorgebildete Leser dürften ihr ziemlich hilflos gegenüberstehen. Aber das spräche nicht gegen die Schrift, sondern gegen die Leser, falls sie pädagogischen Kreisen angehören. Es ist eine dringende sachliche Notwendigkeit, daß die Pädagogik sich philosoph gründe und gestalte, und diesem notwendigen Ziele will ja auch diese Zeitschrift dienen. Erreicht wird es am besten und sichersten im unmittelbaren Anschluß an jene gewaltigen philosophischen Leistungen, die zum ewigen Ruhmestitel unseres deutschen Volkes gehören, an die Leistungen, die sich an den Namen Kants und aller seiner Nachfolger knüpfen und auch zum Heile unseres deutschen Geisteslebens in unserer Zeit wirksam geblieben sind und uns nie verloren gehen sollen. Wer an ihnen orientiert ist, dem wird auch Hönigswalds Schrift von dieser Wirkung Zeugnis geben und wertvolle Dienste leisten können.

Jena Bruno Bauch

W. Moog, Kants Ansichten über Krieg und Frieden. Darmstadt, Falken-Verlag, 1917. (VIII und 122 S.)

Das in diesem Schriftchen untersuchte Thema wird gewöhnlich nur nach Kants Schrift „Zum ewigen Frieden" behandelt. Volles Verständnis für die Frage kann aber nur gewonnen werden, wenn sie in allgemeinere Zusammenhänge des Kantischen Denkens gerückt wird. Es ist darum sehr verdienstlich, daß Moog sich nicht allein an den auch in der Gegenwart besonders viel berufenen Traktat hält, sondern mit Umsicht ein reiches und durch die Werke Kants weitverzweigtes Material beibringt, auch den Nachlaß, die losen Blätter, die Reflexionen usw. berücksichtigt und mit Fleiß und Umsicht heranzieht. Dadurch erleichtert er es auch dem, der ihm nicht in allen Einzelheiten beizustimmen vermag, sich auf Grund des ungemein reichen Materials über die behandelte Frage ein Urteil zu bilden, das in vielen Punkten auch zu einer „Berichtigung des Urteils des Publikums" gerade über dieses Thema zu führen imstande ist und es auch zu Kants Stellung zu den Problemen von Staat, Recht, Volk, Nation, Menschheit in Beziehung zu setzen vermag. Diese Stellung Kants vermag, wie der Verfasser ganz richtig zeigt, in unmittelbare Beziehung zu den uns heute besonders bewegenden Fragen zu treten. Sie zeigt recht deutlich, wie sehr Kant über die abstrakte, blasse Menschentümelei des Aufklärungszeitalters auch hier hinausgewachsen war, und wie sehr er den Blick offen hielt für das Problem des konkreten individuellen Lebens. Dem Aufklärichtswahn gegenüber, der heute noch von dem Völkermischmasch eines allgemeinen Mischvolks träumt, bringt Kant bereits die nicht nur biologisch, sondern auch historisch und kulturuell gleichwichtige Einsicht zur Geltung, „daß die Vermischung der Stämme, welche nach und nach die Charaktere auslöscht, dem Menschengeschlechte, alles vorgeblichen Philanthropismus ungeachtet, nicht zuträglich sei". Er vermag darum auch wenigstens den philosophischen Grund zu legen für die Erkenntnis der Struktur des nationalen Lebens und die Nation zu begreifen ebensowohl als natürliche Abstammungsgemeinschaft, wie auch als geschichtliche Gemeinschaft, indem er sie definiert als „diejenige Menge, oder auch ein Teil derselben, welcher sich durch gemeinsame Abstammung für vereinigt zu einem bürgerlichen Ganzen erkennt". Das alles sind Einsichten, die innerlichst lebendig zu halten unsere unmittelbare Gegenwart uns besonders nachhaltig aufruft. Darum hat Moogs Büchlein nicht bloß historisches, sondern auch unmittelbar lebendiges Interesse, und es ist zu wünschen, daß mancher zu ihm greift, um sich von ihm vielleicht anregen zu lassen, sich auch einmal mit dem Ganzen der Kantischen Philosophie eindringlicher zu beschäftigen.

Jena Bruno Bauch

W. Moog, Fichte über den Krieg. Darmstadt, Falken-Verlag, 1917. (48 S.)

Moog hat in seinem Schriftchen über „Kants Ansichten über Krieg und Frieden" darauf hingewiesen, wie bei Kant die grundlegenden Anfänge der Einsichten in das individuelle völkische Leben und den Charakter des Nationalen liegen. Hier setzt nun ergänzend sein Fichte-Schriftchen ein, um zu zeigen, wie Fichte die Kantischen ersten Einsichten in grundsätzlicher und grundlegender Weise weiterbildet, um zum Philosophen des Deutschtums und der deutschen Freiheit zu werden. Bei der heute wieder besonders lebendigen Erkenntnis dieser Bedeutung Fichtes wird Moogs ansprechendes Schriftchen vielen willkommen sein.

Jena — Bruno Bauch

Walther Rathenau, Von kommenden Dingen. Berlin, S. Fischers Verlag. 44. Aufl. 345 S. 5 M.

Es könnte auffällig erscheinen, daß das vorliegende Buch in unserer Zeitschrift angezeigt wird, da es wesentlich national-ökonomischer Natur ist und den Blick auf Umwälzungen lenkt, die nach dem Krieg auf dem Gebiete der Volkswirtschaft sich vollziehen sollen. Wer sich aber vor Augen hält, wie tief die Überzeugung bei uns Deutschen sich eingewurzelt hat, daß die Fragen der Volkswirtschaft letzten Endes ethische Fragen seien, wird es begreiflich finden, daß unsere Zeitschrift an einem so viel gelesenen Buch, wie es das Rathenausche ist, nicht vorübergehen darf, zumal es Gegenstand sehr heftiger Angriffe, teilweise persönlicher Natur, geworden ist. Es sei nur an die Aufsätze in der Zeitschrift „Natur und Gesellschaft" 1917 erinnert. Selbstverständlich können wir uns nicht in den Streit um die Gestaltung der wirtschaftlichen Verhältnisse einlassen. Das ist Sache der Nationalökonomen. Sie mögen entscheiden, ob unsere wirtschaftliche Zukunft am besten dadurch gesichert werde, daß eine weitere Ausdehnung der staatlichen Wirtschaft Platz greife, daß Staatsmonopole und gemischte Wirtschaftsbetriebe eingerichtet und Privatmonopole, wie z. B. die A. E. G., unter Staatsaufsicht gestellt werden, um an ihren Gewinnen teilzunehmen. Uns interessiert an dem Rathenauschen Buch die ethische Grundlage und die pädagogischen Anschauungen, die in ihm hervortreten. Über die Stellung des Verfassers zur Bodenreform hat sich Rezensent an andrer Stelle ausgesprochen. (Deutsche Warte Nr. 340.) Diese Frage wird deshalb hier nicht betrachtet, wiewohl sie in das ethische Gebiet gehört[1]).

Welche Auffassung Herr Rathenau über das Wesen des Sittlichen hat, darüber bleibt der Leser nicht im Zweifel. Er steht auf dem Boden der christlichen Sittenlehre[2]). „Nicht Furcht und nicht Hoffnung sind die treibenden Gewalten, sondern Glaube, der aus Liebe entspringt, tiefste Not und Gottes Wille." Die Liebe ist die ewige Kraft, die alles irdische Geschehen hinaufhebt in ein ewiges Licht. Liebe ist es, die den Menschenbau lebendig hält. „Wenn jemals vor dem Richterstuhl der Welten die Menschheit des tellurischen Planeten erschien, so wäre sie durch das selige Wort: ‚Mein Glück war schaffende Liebe' gerichtet und erlöst." Durch das ganze Buch zieht sich das Gebet: Dein Reich komme! Unser Volk wird aufgerufen, eine Welt zu bauen, darin Gott wohnen kann. Der jetzige Zustand einer bloßen Zivilisation, die von Seite 31 ab treffend gezeichnet wird, muß überwunden werden durch den Volksstaat, in dem die sittlichen Ideen die Führung besitzen. Unser Volk soll sich auf seine göttliche Sendung besinnen, damit das Handeln des Einzelnen sich dem Leben einer höheren Einheit unterwirft und eine neue Freiheit entsteht. Im Kampf um materiellen Fortschritt laufen wir Gefahr, unsere Seele zu verlieren. Nun aber ist die Zeit gekommen, einen Neubau aufzuführen. Herr

---

[1]) Herr Rathenau hat sich in einer späteren Schrift die „Neue Wirtschaft" erfreulicher Weise zu den Grundlagen der „Bodenreform" bekannt. Er spricht sich S. 13 dahin aus, daß eine weitsichtige Politik der Bodenreform auf ein Heimfallsrecht des Grundbesitzes an die Gemeinden hinarbeiten müßte, wodurch in absehbarer Zeit diese zur Herrin aller künftigen Bodensteigerungen gemacht würde und den Nachkommen neben einer gerechten Besitzverteilung eine Gesundung der städtischen Finanzen verbleibe. S. 68 sagt er in gleichem Sinne, daß die Grundlage des städtischen Wohlstands der städtische Boden bilden müsse. Es gelte die Verehrung des Reichtums zu untergraben und die schrankenlose Freiheit der Wirtschaft beschränken zu helfen.

[2]) In seiner Broschüre „Eine Streitschrift vom Glauben" (Berlin, Fischer) schreibt Herr Rathenau S. 28: „Vielleicht haben Sie in meinen Schriften gelesen. Dann wissen Sie, daß ich auf dem Boden der Evangelien stehe."

Rathenau will mit seinem Buch helfen und die Geister aufrütteln. Der verstorbene Begründer der Karl Zeiß-Stiftung in Jena, Professor Abbe, hat einen andern Weg beschritten, den Weg der Tat, als er den Gewinn seines großen industriellen Unternehmens, das über 10000 Arbeiter beschäftigt, der Allgemeinheit zuführte unter der Kontrolle des Staates, für sich und seine Familie nur das Notwendigste zurückbehaltend. Rathenaus Ideen und Abbes Stiftung müßten zusammengebunden werden, um herrliche Bausteine für den kommenden deutschen Volksstaat zu liefern. Alles Größte der Welt ist Werk der Liebe und brüderlicher Gemeinschaft gewesen. Daran sollten alle die denken, die hinter den gewaltigen Trusts stehen, deren Macht täglich zerstörend auf die Gemeinschaft wirkt und die Mechanisierung der Gesellschaft vollendet. Mit Recht schreibt Rathenau, daß Plutokratie, jeglichen Ideales bar, die verwerflichste aller oligarchischen Formen sei. Der Sinn aller Erdenwirtschaft ist ihm die Erzeugung idealer Werte. Von hier aus wird eine Umstellung des ethischen Empfindens gefordert, die der neuen Anschauung der Wirtschaft voran und zur Seite zu schreiten hat. (S. 95.) Es zielt dahin: Wirtschaft ist nicht Privatsache, sondern Gemeinschaftssache; nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Absoluten; nicht Anspruch, sondern Verantwortung. Diese Umstellung des ethischen Empfindens besteht tatsächlich in nichts anderem, als in der Anwendung des Prinzips der Liebe oder des uneigennützigen Wohlwollens auf die wirtschaftlichen Verhältnisse. Wer diese Umstellung vollzieht, dehnt die Geltung des Prinzips, das innerhalb der Familie und der Volksgenossen herrscht, auf die Organisation der materiellen Bedingungen unseres Daseins aus, wie Rezensent in seiner „Ethik" (5. Aufl. Osterwieck, A. W. Zickfeldt) darzustellen versucht hat.

Das Prinzip der Liebe gehört zu dem Absoluten, das anzunehmen zu den Notwendigkeiten unseres Lebens gehört. „Unfaßbar ist es, heißt es S. 154, diese Welt, in der ein nie erhörtes Maß von geistigen Kräften kreist, preisgegeben sich vorstellen zu müssen den zufälligen Konstellationen materieller Bedürfnisse, physischer Gleichgewichte, majorisierender Bestrebungen, ohne das Gegengewicht einer einigen, unerschütterten ethischen Triebkraft. Ohne die Überzeugung eines absoluten Gutes, das not tut. Ohne Glauben an ein gemeinsames Ziel, das Leben und Tod umschlingt. Ohne eine gütige Wertung, die sagt: dies ist gut und jenes ist böse." Diese gütige Wertung faßt die absolute Ethik in ein System sittlicher Ideen zusammen, die nichts von Beschränktheit wissen und schöpferischen Naturen volle Freiheit gewähren. Der wahre Menschheitsweg vollzieht sich nicht unter der Führung des Intellekts, dessen Ethik notgedrungen utilitaristisch endet, sondern seine Stationen sind ihm durch die sittlichen Ideen vorgezeichnet. Wir wollen mit dem Verfasser hoffen, daß „nur wenige Jahrzehnte vergehen werden, bis zum mindesten Deutschland den menschlichen Weg in Ziel und Maßstab vor sich sieht." (S. 163.) Mit dem Verfasser begründen wir diese Hoffnung „auf das unverbrüchliche Bekenntnis der ewigen Sittlichkeit des Weltgeschehens." (S. 193.) Aus ihm fließt den sittlichen Ideen die zwingende Macht der absoluten Verbindlichkeit zu. Ihr Reich beginnt in der Tiefe des Bewußtseins, da, wo die Quellen des Gewissens entspringen, um sich an der Peripherie des seelischen Lebens mit den Ergebnissen des Wissens zu vereinen, mit den Erzeugnissen des Intellekts, die hinter der Kraft des Schauens weit zurückstehen. —

Wenden wir uns nun den pädagogischen Ansichten des Verfassers zu, so wird man vielleicht erstaunt sein zu sehen, daß das Erziehungsproblem unter den kommenden Dingen nur gelegentlich gestreift wird. Daß der Verfasser es zu gering einschätzt, darf daraus nicht geschlossen werden. Eher könnte man ihm zum Vorwurf machen, daß er seine Bedeutung weit überspanne. So wenn er auf S. 77 unter den drei Umständen, welche die erbliche kapitalistische Schichtung hätten erschüttern müssen, als erste die Volksschule nennt unter der Voraussetzung, daß sie den Erziehungsvorsprung vernichtete, den das Haus des Besitzers sich leisten konnte. Hier wird die Macht der Schule zu stark, die des Kapitals zu schwach eingesetzt, wenn auch nicht geleugnet werden soll, daß der erblichen kapitalistischen Schichtung durch die Steigerung der Volksbildung eine Gefahr erwächst, insofern damit der Alleinbesitz der Bildung aufgehoben und die Macht der kapitalistischen Gruppe damit verringert wird. In dem Kampf gegen die Herrschaft des Kapitalismus wird man an der Beeinflussung der heranwachsenden Jugend nicht vorübergehen können, insofern von der Gesinnung, die in ihr sich festsetzt, eine Änderung der bestehenden Wirtschaftsordnung abhängt. Der Begriff der bildenden Erziehung liegt dem Verf. nahe (S. 103). An jedem Staatsbürger, dem von seiner Kindheit an die Bildungsmittel der Zeit vorenthalten werden, geschieht ein Raub; ein Raub am Menschen und ein Betrug am Staat. Mit Recht wendet sich der Verfasser an dieser Stelle gegen die wohlgemeinte Absicht,

die für die Gleichmäßigkeit der Erziehung, für allgemeinen und gleichen Unterricht eintritt. Ein solcher Unterricht, der über die Individuallage der Kinder und über ihre Begabung einfach hinwegsieht, ist ein Unding. Der Unterricht unserer Volksschulen krankt an dieser Gewissenlosigkeit, die einer übel angebrachten Sparsamkeit entspringt. Deshalb fordert die nationale Einheitsschule einmal die Einrichtung von Volkskindergärten, welche die fehlende Kinderstube zu ersetzen haben, das andre Mal die Verteilung der Zöglinge auf verschiedene Kurse nach ihrer individuellen Begabung. (Siehe W. Rein, Die nationale Einheitsschule. 2. Aufl. Osterwieck, A. W. Zickfeldt, 1918.) Die nationale Einheitsschule ist ein einheitliches System verschiedener Schularten und Klassengänge, das jedem Kinde den ihm entsprechenden Aufstieg gewähren will. Was Rathenau S. 139 schreibt, liegt ganz im Sinne der Einheitsschule: „Die Notwendigkeit, jede Anlage zu erforschen und zu fördern, wird unabweisbar; sie lohnt der Gemeinschaft mit einer ewigen Ernte geistiger Kräfte, wie nur die Perioden der großen Umwälzungen sie bisher erkannt haben." —

In dem großen Rahmen der kommenden Dinge ist vor allem der Gedanke maßgebend: „Jedes Volk schafft sich seine Gegenwart und sein Ideal und ist für beides verantwortlich . . . Nicht Einrichtungen, nicht Verfassungsfragen und Gesetze schaffen den Volksstaat, sondern Geist und Wille. Ist die Gesinnung gewonnen, so folgen die Einrichtungen, soweit es ihrer überhaupt bedarf, gefügig nach." (S. 244.) Darum ist die Erziehung bestrebt, Einfluß auf die Bildung der Gesinnung der Jugend zu gewinnen, um den Fortschritt, den Aufstieg der Gemeinschaft zu verbürgen. „Wenn wir die Richtung des Gewissens zum Staat so festlegen, daß die Tendenz ins Unbewußte versinkt und zur Natur wird, haben wir das Maß der Staatsgesinnung geschaffen, das die Nation zur echten überpersönlichen Einheit erhebt und unsterblich macht." „Der Staat soll sein das zweite, erweiterte und irdisch unsterbliche Ich des Menschen, die Verkörperung des sittlichen und tätigen Gemeinschaftswillens." In diesem Staat wird „Volksbildung und Erziehung schlechthin die höchste aller inneren Aufgaben sein"; die sorgsamste Auslese und Fortbildung jeglicher Begabung wird zur Grundlage aller sozialen Arbeit. Es gilt einen Erziehungsbau zu schaffen, der als ein lebendiger Organismus die besten Kräfte aus allen Schichten des Volkskörpers zu ziehen versteht und die Aufgabe verfolgt, aus 70 Millionen Menschen ein Aufgebot von Charakteren und Begabungen zur Verfügung zu stellen, die den deutschen Volksstaat der Vollendung entgegenführen.

Das Buch von Rathenau gibt dem Sozialphilosophen und dem Pädagogen viel zu denken. Aus der Enge der Schulstube führt es den Erzieher hinaus auf eine größere Bühne und in weite Zusammenhänge, die ihm seine Arbeit in einem höheren Licht erscheinen lassen. Wer solchen Gedankenflug nicht scheut, wird das Buch mit Genuß und Gewinn lesen.

Jena W. Rein

Ernst Krieck, Die deutsche Staatsidee. Ihre Geburt aus dem Erziehungs- und Entwicklungsgedanken. Jena 1917, E. Diederichs. 5 M.

Das 5. Kapitel dieses lesenswerten Buches ist der „Erziehung" gewidmet. Es wird die pädagogischen Kreise in erster Linie anziehen. An der Spitze der Ausführungen steht folgende Behauptung: „Das bedeutsamste pädagogische System, das Herbartische, hat den Sinn und Ideengehalt seiner Zeit auch nicht annähernd pädagogisch verwertet; der Entwicklungsgedanke und die so mächtig aufstrebenden Geisteswissenschaften haben in ihm keine Stelle." (S. 48.) Später heißt es dann . . . während das Herbartsche System der Pädagogik nichts anderes ist und sein will, als eine systematisch-technische Anleitung für Erzieher und sich demgemäß auf den Abschnitt der Jünglingsjahre und auf den erziehenden Unterricht beschränkt. (S. 54.) Diese Beurteilung ist bedauerlich, weil Wahres und Falsches in ihr gemischt ist, weil sie Nichtkenner irre führen und die Moderichtung unserer Tage unterstützen kann, die es als einen Sport betreibt, geringschätzig von der Geistesarbeit Joh. Fr. Herbarts zu reden.

Der Verfasser vermißt bei Herbart, daß die Erziehungsidee zum Leitgedanken eines umfassenden Systems der deutschen Bildung erhoben werde, wie es Lessing in seiner „Erziehung des Menschengeschlechts", Goethe in den „Wanderjahren" getan habe. Auf diesen Wegen darf man Herbart allerdings nicht suchen. Seine pädagogischen Schriften wenden sich in erster Linie an die fachmännischen Kreise, denen er zu einer prinzipiellen Auffassung der Erziehung und zu einer praktischen Durchführung der theoretischen Richtlinien verhelfen wollte. Damit hat er der deutschen Lehrerwelt einen unvergänglichen Dienst geleistet und zugleich dem deutschen Volk,

einen Dienst, der sich wohl mit dem messen kann, den Lessing und Goethe geleistet haben, wenn man überhaupt zwei schwervergleichbare Dinge miteinder in Beziehung setzen darf. Aus dem Reich abstrakter Ideen hat Herbart die Erziehungsaufgabe herausgenommen und auf den Boden der Wirklichkeit verpflanzt, ohne damit die letzten großen Grundlagen zu verleugnen, auf denen Menschentum und Entwicklung beruhen. Aber er kam zu ihnen nicht nur auf dem Wege des Denkens, sondern zugleich auf dem des Handelns, der praktischen Wirksamkeit. Wer mit der Jugend lebt und arbeitet, hat den großen Vorzug, vor Verstiegenheiten, vor Luftgebilden und Träumereien bewahrt zu bleiben. Die tägliche Kleinarbeit mit ihren vielfachen Schranken nötigt immer zu Bescheidenheit. Herbart ist durch die Schule der Praxis hindurchgegangen und zugleich durch die Schule der Spekulation. Diese Verbindung hat ihm seinen Einfluß gesichert. Spätere Zeiten werden klarer sehen, was das deutsche Bildungswesen und die deutsche Bildungsarbeit ihm zu danken hat.

Der Verfasser sieht ihn aus einem viel zu engen Gesichtswinkel heraus. Er hätte nicht nur die pädagogischen Schriften, sondern vor allem seine praktische Philosophie und seine Psychologie lesen müssen, ehe er Behauptungen aufstellt, die von der Wahrheit wegführen. Bei tieferem Eindringen hätte er dann gefunden, daß seine Anschauungen so nahe Verwandtschaft mit dem kritisierten Pädagogen aufzeigen, daß er ihn vielmehr als Zeugen, denn als Verneiner herangezogen hätte.

Gewiß, Herbart ist ein Kind seiner Zeit, der Aufklärung. Aber er ist über sie hinausgewachsen. Er nimmt mit ihr den Ausgangspunkt im Gegebenen — wer wollte ihn deshalb tadeln? — d. h. im Einzelmenschen, dessen Einzelseele dem Erzieher anbefohlen ist. Mit der Massenseele kann er nichts anfangen. Sie muß er dem Politiker überlassen. Die gegebenen Anlagen sucht der Erzieher mit Hilfe einer auf psychologische Forschung gegründeten Methode zu entwickeln. Aber die Einzelseele wird nicht als etwas im freien Raum Schwebendes für sich betrachtet, sondern in ihren Bezogenheiten zur Gesellschaft. Der einzelne ist ein organisches Glied eines Ganzen; seine Erziehung steht als Teil der Entwicklung mit der Gemeinschaft in allernächster Wechselwirkung. Hätte der Verfasser nur den Schluß der Einleitung von Herbarts Allg. Pädagogik gelesen, oder die kleine geistreiche Abhandlung „Über die ästhetische Darstellung der Welt", sein Wahrheitssinn hätte ihn zu einer entgegengesetzten Beurteilung der Herbartischen Leistung geführt und dem Kapitel über „Erziehung" damit eine bessere Wirkung verschafft, als es infolge seiner Entgleisung geschehen kann. Auch die schiefen Urteile S. 70 und S. 130 wären unterblieben.

Die Sätze, welche der Verfasser auf S. 50 gegen den Psychologismus in der Pädagogik geschrieben hat, könnte genau so Herbart geschrieben haben: „Die Psychologie kann allenfalls einen Teil ihrer Methodenlehre ausbilden; vor dem ‚Wie' aber ist das ‚Was' zu erledigen: Religion, Ethik und Geschichtsphilosophie machen den notwendigen Unterbau der Erziehungslehre aus." Die Geschichte soll den Leitfaden der Erziehung abgeben. Das war Herbarts Standpunkt, mit dem er über Pestalozzi und die Aufklärung hinausging und den Geisteswissenschaften ihre führende Stellung sicherte.

Unsere Leser sollen sich durch die Unzulänglichkeit dieses 5. Kapitels aber nicht abschrecken lassen, das Buch zu lesen, das sich mit der Ausbildung der Idee des Erziehungsstaates, von Zachariä 1802 in seiner Schrift „Über die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat" angeregt, beschäftigt. So werden Ausführungen wie die S. 86f. stehenden über den Erziehungsgedanken im Werke Steins, S. 92 Schule und öffentl. Meinung, S. 102 Fichte, Der Erziehungsstaat, S. 168 Lagarde, S. 205 der geistige Innenbau u. a. den Leser nicht ohne Gewinn lassen.

Jena W. Rein

Eingegangene Bücher

(Besprechung vorbehalten)

Moede-Piorkowski-Wolff, Die Berliner Begabtenschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerauswahl. Mit 8 Textabbildungen und 2 Tafeln. Beyer & Mann, Langensalza 1918. 4.80 M.

Münch, Fritz, Kultur und Recht. Nebst einem Anhang: Rechtsreformbewegung und Kulturphilosophie. Felix Meiner, Leipzig 1918. 2.25 M.

Rein, Wilhelm, Die nationale Einheitsschule. 2., vermehrte Auflage. A. W. Zickfeldt, Osterwieck/Harz 1918. 1.20 M.

Franz, Politik und Moral. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1917. 1.80.

Spanuth, Heinrich, Die Gleichnisse Jesu für den Unterricht bearbeitet. 2., durchgesehene Aufl. A. W. Zickfeldt, Osterwieck/Harz 1918. 4 M.

Stern, William, Das psychologisch-pädagogische Verfahren der Begabtenauslese. (Sonderausgabe von Bd. XIX, Heft 3—5 der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie) Quelle & Meyer, Leipzig 1918.

Stern, William, Die menschliche Persönlichkeit. Barth, Leipzig 1918. Geb. 16 M. und 20% Teuerungszuschlag.

Nelson, Leonard, Die Reformation der Gesinnung. Der Neue Geist-Verlag, Leipzig 1918.

Aliß, Emil, Psychologie der Simulation. Enke, Stuttgart 1918. 4 M.

Kowalewsky, Michael, Über die Antinomienlehre als Begründung des transzendentalen Idealismus. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1918. 2.45 M.

Natorp, Paul, Philosophie, ihr Problem und ihre Probleme. Einführung in den kritischen Idealismus. 2. Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1918. Geh. 2.80 M.

Heußner, Alfred, Einführung in die Psychologie. Ebenda. 1918. 5 M.

Altmann, Elisabeth, Methodik des Nadelarbeitsunterrichtes. 4. Auflage. Teubner, Leipzig 1917. 2 M.

Der deutsche Bund für Erziehung und Unterricht 1908—1916. Flugschrift 2. Teubner, Leipzig 1917. 0.85 M.

Technische Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. 5. Heft: Behrens, Über die Beziehungen der künstlerischen und technischen Probleme; 7. Heft: Zschimmer, Philosophie der Technik; 8. Heft: Bäuerle, Technik und Volkserziehung. Mittler und Sohn, Berlin 1917. Jedes Heft 50 Pf.

Für Abhandlungen verantwortlich: Prof. Dr. W Rein in Jena, für kleine Beiträge u. Mitteilungen und Buchbesprechungen: Dr. G. Weiß in Jena. — Druck und Verlag von A. W. Zickfeldt in Osterwieck/Harz.

ID 05411

528084

L 31
V4
v.1

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY